



Ecociencia

INTERNATIONAL JOURNAL

Vol. 4, No. 6 enero-junio 2022





Ecociencia International Journal

Ecociencia International Journal
Vol 4. , No. 6, Enero-Junio 2022
ISSN: En trámite
<https://doi.org/10.35766/j.ecociencia>

ECOCIENCIA INTERNATIONAL JOURNAL, 4 (6),
enero-junio, 2022, es una Publicación semestral editada por Corporación Universitaria
CIFE, S.C (www.cife.edu.mx), Calle Tabachín, 514, Bellavista, 62140, Cuernavaca,
Morelos, México. Tel. (01)777 243 8320.
Sitio Web: www.cife.edu.mx/ecociencia
E-mail: ecociencia@cife.edu.mx

Editor responsable: Dr. Josemanuel Luna-Nemecio.

Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2022-051714010000-102, ISSN: En trámite,
ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última
actualización de este Número, Unidad de Desarrollo Tecnológico de la Corporación
Universitaria CIFE S.C., Calle Tabachín, 514, Bellavista, 62140, Cuernavaca, Morelos,
México., fecha de última modificación: Junio 2022.

Las opiniones e ideas expresadas por los autores no reflejan la postura del
editor de la publicación ni de Corporación Universitaria CIFE, S.C

Comité Editorial

Dra. Lorena Castilla
University of Essex, Reino Unido

Dra. Mariby Boscán
Universidad del Zulia, Venezuela

Dra. Rosa María Varela Garay
Universidad Pablo de Olavide, España

Dra. Suyai Malen García Gualda
*Instituto Patagónico de Estudios en Humanidades
y Ciencias Sociales, Argentina*

Dra. Fabiana Parra
Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina

Dr. Rolando Medina Peña
Universidad Metropolitana (UMET), Ecuador

Dr. Moisés Joel Arcos Guzmán
Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia

Dr. Jesús Antonio Quiñones
Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Dr. Antonio Allegretti
St. Augustine University of Tanzania, Tanzania

Dr. Alex Covarrubias V.
*School of Transborder Studies, College of Liberal Arts and
Sciences, Estados Unidos*

Dr. Voltaire Alvarado Paterson
Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile

Dr. Roberto Simbaña
*Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales y
Humanidades desde América Latina, Ecuador*

Comité Científico

Dra. Mónica Patricia Toledo González
Universidad Autónoma de Tlaxcala, México

Dra. Haydeé Parra-Acosta
Universidad Autónoma de Chihuahua, México

Dra. Karla Elizabeth Mariscal Urreta
Universidad Autónoma de Querétaro, México

Dra. Karina Xóchitl Atayde Manríquez
El Colegio de la Frontera Sur, México

Dr. Sergio Tobón
Ekap University, Estados Unidos

Dr. Gonzalo Javier Flores Mondragón
Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Dr. Alejandro Escudero
Universidad Autónoma de Querétaro, México.

Dr. Naú Silverio Niño-Gutiérrez
Universidad Autónoma de Guerrero, México.

Dr. Arturo Barraza Macías
Universidad Pedagógica de Durango, México.

Dr. Antonio García-Anacleto
Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.

Socioformación y sustentabilidad en tiempos de incertidumbre sanitaria

Socioformation and sustainability in times of health uncertainty

Resumen: Propósito: sintetizar el paradigma de la socioformación para la formación del nuevo capital humano en tiempos de inseguridad sanitaria. Metodología: la primera actividad realizada fue un análisis documental sobre las características del paradigma socioformativo, la segunda parte implicó la síntesis de la sustentabilidad en tiempos de incertidumbre sanitaria; finalmente, se realizó la redacción del texto. Resultados: i) la socioformación es útil para la elaboración de rúbricas de evaluación en diversas disciplinas y ii) la socioformación es abarca la inclusividad y el desarrollo sostenible. Conclusiones: a) la sustentabilidad se logra a nivel local y b) con la socioformación académicos y no académicos colaboran en la solución de problemas concretos.

Palabras clave: *academia, capital humano, sociedad, socioformation, sustainability*

Abstract: Purpose: to synthesize the socioformation paradigm for the formation of the new human capital in times of health insecurity. Methodology: the first activity carried out was a documentary analysis on the characteristics of the socio-formative paradigm, the second part involved the synthesis of sustainability in times of health uncertainty; Finally, the writing of the text was carried out. Results: i) socioformation is useful for the elaboration of evaluation rubrics in various disciplines and ii) socioformation covers inclusiveness and sustainable development. Conclusions: a) sustainability is achieved at the local level and b) with the socio-formation academics and non-academics collaborate in solving specific problems.

Keywords: *academy, human capital, society, socioformation, sustainability*

Autor

 Naú Silverio Niño Gutiérrez
Universidad Autónoma de Guerrero
nsninog@uagro.mx

Conflicto de intereses

El presente artículo no ostenta ningún conflicto de interés, pues es una investigación propia del autor.

Financiamiento

La elaboración de este artículo no requirió de financiamiento externo pues fue elaborado con recursos propios del autor.

Agradecimientos

Se agradece la participación de los padres de familia integrantes del grupo investigado y a la escuela en mención por las facilidades recibidas.

Nota

Este artículo no forma parte de una secuencia de artículos.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Niño-Gutiérrez, N. S. (2022). Socioformación y sustentabilidad en tiempos de incertidumbre sanitaria. *Ecociencia International Journal*, 4(6), e22460. <https://doi.org/10.35766/j.ecociencia.22460>

Introducción

En el mundo académico se difunde y aplica el paradigma de la socioformación para aplicarla en la solución de los problemas del contexto de países ricos y pobres, pero con mayor aplicación y desarrollo en los países emergentes de Iberoamérica. De ahí, su importancia dado que, en el ámbito académico de países como Colombia (Adams, 2020), México (Zavala Guirado et al., 2022) y Perú (Garro-Aburto et al., 2022) donde existe mayor bibliografía sobre socioformación además se lleva a cabo la evaluación del desempeño docente a través de cuestionarios estandarizados, proyectos de enseñanza y examen estandarizado que lleva a la evaluación del subsistema desempeño docente a través de la evaluación entendida desde tres fases las cuales son: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación para arribar a un proyecto formativo donde los actores: docentes, estudiantes, directivos y padres de familia desarrollan competencias que les permite resolver problemas sociales y ambientales circundantes (Watanabe et al., 2022).

En este contexto, en México actualmente se llevan a cabo acciones en la política educativa federal que permite transformar la evaluación del desempeño docente cada vez con mayor incidencia en la población y territorio nacional (Razo et al., 2022). Las contribuciones del paradigma socioformativo son: *a)* sensibilización de la población para lograr la sustentabilidad; *b)* conceptualización-caracterización del paradigma; *c)* resolución de problemas locales; *d)* colaboración entre los sectores académico, empresarial, gubernamental, no gubernamental e institucional; *e)* comunicación asertiva desde la academia hacia la opinión pública; *f)* creatividad de la población para resolver problemas concretos; *g)* transversalidad en la aplicación del enfoque socioformativo; *h)* proyecto ético de vida de toda persona; *i)* gestión de los recursos naturales para lograr la sustentabilidad y *j)* evaluación cuantitativa y cualitativa de las acciones emprendidas por la población en sitios determinados (Quiriz-Badillo & Tobón, 2019).

Un problema de investigación actual es, relacionar la evaluación del desempeño académico para ingresar, permanecer o promocionarse cada quinquenio o sexenio dentro del ámbito académico universitario en los países iberoamericanos por lo cual, un vacío que existe es la elaboración de instrumentos validados como son las rúbricas para calificar el impacto de la docencia de calidad y/o investigación científica que despliega el capital humano que se encuentra integrado en las universidades públicas o privadas de Iberoamérica (Guevara et al., 2021). De ahí que, los profesionales de las diversas áreas del conocimiento sean científicos sociales, de ciencias de la salud, ingenierías entre otras, al aplicar el enfoque socioformativo tienen el potencial de ofrecer respuestas viables a las situaciones complejas que aquejan a la población mundial (Acevedo et al., 2022).

Una de las problemáticas a nivel global es el deterioro que se ha ocasionado como resultado de algunas actividades humanas en diferentes formas del relieve como son: ríos, lagos, lagunas, lomeríos, colinas, macizos montañosos volcánicos entre otros. A través del cambio del uso del suelo cuya vocación natural es silvestre por uso residencial que trae consigo el aprovechamiento anárquico de los recursos naturales agua-suelo-vegetación, por ejemplo. En ese sentido, este aporte se compromete con la conservación del medio natural a fin de lograr la sustentabilidad ambiental local (Enzaldo de la Cruz & Niño-Gutiérrez, 2017).

Por lo que, el objetivo de este aporte es, sintetizar ideas actuales sobre socioformación y sustentabilidad global. Implicó la revisión de materiales digitales que versan sobre Socioformación y sustentabilidad en bases de datos como *Web of Science*, *Scopus*, *SciELO*, *Latindex*, e impresos que abarcan los años 2012 al 2022. Posteriormente, se procedió al análisis de la información recabada que llevó a la redacción del texto final. Por lo que, la contribución se sustentó en la técnica cualitativa de la documentación.

Es necesario recordar que desde hace 32 años Paul Krugman con su Nueva Geografía Económica expuso que el suelo es un factor importante en el desempeño económico de los pobladores del territorio mundial, a través de un modelo que denominó centro-periferia. El cual, es un modelo evidentemente geográfico donde el espacio-tiempo juegan el rol principal a saber: localización,

límites, vías de acceso, conectividades útiles para entender las características del patrimonio natural y cultural presente en cualquier enclave geográfico (Chandra, 2022).

Diversos estudios orientan a los pobladores en diversos sitios del mundo con acciones concretas a fin de cuidar sus paisajes y en la medida de lo posible coordinarse con los representantes de cualquiera de los tres niveles de gobierno a fin de implementar una gestión ambiental compartida a través de una política de conservación orientada en la mayoría de los casos a zonas de recarga acuifera y en general cuerpos de agua; la política de protección importante para mantener el funcionamiento de los recursos naturales agua-suelo-vegetación y/o la política de aprovechamiento racional del medio a fin de evitar en lo posible impactos negativos en alguno de los elementos del medio ambiente (Lozano y Barbaran, 2021; Luna-Nemecio 2022).

Los países emergentes en su mayoría ubicados entre el Ecuador y los Trópicos de Cáncer y Capricornio por su posición latitudinal en el planeta, configuración físico-geográfica, altimetría del relieve, distribución de tierras y mares (continentales) así como la influencia térmica determina la presencia de diversos climas lo cual a su vez, trae como resultado que las poblaciones asentadas en dicha franja planetaria existen miles de áreas naturales protegidas para el aprovechamiento racional de los recursos naturales aún existentes para el disfrute de las generaciones actuales (Mesa Martínez, 2021). De ahí que, una de las oportunidades intergeneracionales actual es lograr la conservación y sustentabilidad de los paisajes naturales de la Tierra como una opción para optar por un auténtico desarrollo económico que contribuya a mejorar la calidad de vida de la población local (Chuga & Delgado, 2022).

Desarrollo

Existe consenso en la literatura científica reciente que, para lograr la sustentabilidad local e incluso global, es importante retomar de manera analítica diversos factores: a) éticos, b) sociales, c), políticos, d) institucionales, e) económicos y f) ecológicos. Lo cual, permite establecer vinculación entre las ciencias naturales, ambientales y sociales con participación ciudadana local para el cuidado del medio ambiente local acorde con una planeación estratégica compleja que jerarquiza y sistematiza las tareas necesarias para mantener en el tiempo-espacio los paisajes naturales a proteger y/o protegidos de manera oficial previo decreto (Sorolla & Iglesias, 2021).

En ese sentido, existen algunos ejemplos como la declaratoria de Parque Nacional, Monumento Natural; Área de Protección de Flora y Fauna. Todos ellos, cuentan con un plan de manejo que orienta la administración del área natural protegida además de que, es vital porque cita cada una de las estrategias de conservación, manejo y ordenamiento local en función de las características del área protegida, lo cual, guarda estrecha relación con su categoría, objetivos y población residente (Quintero, 2021).

Es necesario reconocer que tanto la comunidad académica como la sociedad civil actualmente se ocupan en el rescate de los paisajes naturales existentes en el planeta, sin embargo, es necesario llevar a cabo desde el punto de vista metodológico tres etapas operativas que implican: i) los estudios básicos para caracterizar el medio natural y puesta en valor del recurso (Niño y Tobón, 2017); ii) sintetizar los antecedentes de la génesis física y socioeconómica del sitio en cuestión y iii) aplicación de la política ambiental vigente en el país donde se vincula plan director y programa de manejo para el desarrollo sustentable local (Reyna et al., 2021).

En el panorama actual los estudios socioformativos se encuentran vinculados a la solución de problemas turístico-ambientales concretos donde se proponen ciertas áreas y zonas de manejo específicas para hacer turismo sostenible en México, las cuales son: a) Vida silvestre, b) Sobresaliente paisaje-escénico-natural; d) Recreativo de uso intensivo, e) Recuperación natural; f) Uso especial, g) Aprovechamiento agrícola y h) Asentamiento humano (Conanp, 2018; Niño-Castillo, 2019).

Acerca del Dossier

El número 6 de la revista *Ecociencia International Journal* reúne cuatro investigaciones académicas elaboradas por expertos que tiene como eje rector de los aportes al tema de evaluación docente, socioformación, comunidad de aprendizaje y sustentabilidad. Esta temática fue planteada desde una perspectiva interdisciplinaria lo cual, contribuye a la literatura internacional.

El dossier titulado “Socioformación y sustentabilidad en tiempos de incertidumbre sanitaria” se integra por cuatro artículos de investigación a los que se adicionan las ideas expuestas a manera de presentación. El primer artículo del dossier corresponde al trabajo académico “validación del instrumento del proyecto ético de vida desde el enfoque socioformativo” de la autoría de Jesús Flores Becerra, que en general el instrumento analizado mostró datos de validez y confiabilidad conforme a los que se quiere medir y para la población estudiada, en este caso universitarios; por lo que, sería conveniente aplicarlo a grupos fuera del contexto universitario a fin de confirmar su utilidad. El instrumento presentó una disminución significativa de ítems como fue de 56 de su estructura original a 41 de su construcción final; donde los ítems retirados que estaban por debajo del .40 fueron: 2, 10, 11, 12, 19, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 37, 38, 39 y 47, en el caso de ítem 45 sí estaba por encima del .40, pero también explicaba otro factor por lo mismo también fue retirado. Con menos ítems hacen el instrumento más accesible a las personas que en su momento harán uso de él.

El segundo artículo denominado “Importancia y consecuencia de las evaluaciones para ingresar a la docencia en Perú” de Mitzi Lourdes del Carmen Linares-Vizcarra y Evelyn Trinidad Montero-Zúñiga, destacan que los sistemas educativos exitosos son el resultado del análisis de tres aspectos fundamentales para ejercer la docencia: 1) deben ser las personas más aptas, 2) desarrollarlas hasta lograr que sean eficientes instructores, y 3) garantizar que el sistema funcione para brindar la mejor instrucción posible a todos los estudiantes, por ello, es que las intervenciones de algunos países han mejorado sus sistemas educativos, revelando aspectos clave como: conocer el estado operativo actual y determinar un conjunto de intervenciones incluyendo sugerencias empíricas sobre qué hacer para mejorar el sistema educativo, sobre cómo los estudiantes completan su educación preparatoria, cómo domina las habilidades para tomar decisiones y enfrentar desafíos como un ciudadano más.

El tercer artículo titulado “Diseño de Guías de Observación a Docentes para Analizar su Práctica con una Enseñanza Socioformativa mediante las Comunidades de Aprendizaje” de Berenice Luna-Cornejo, expuso que las prácticas pedagógicas deben ser evaluadas mediante instrumentos que sean válidos, confiables y pertinentes en el cual laboran, para ello deben de ser socioformativas que permitan formar personas que sean capaces de realizar un proyecto ético de vida para afrontar los retos del contexto local y global, cuya conclusión fundamental fue que las comunidades de aprendizaje, son una oportunidad para trabajar de manera conjunta e incluso diseñar y sostener procesos de aprendizaje así como, prácticas docentes mediante un trabajo colaborativo que son desarrolladas a través de diálogos entre los actores involucrados para generar respuestas de solución a problemas presentados en el aula. De tal forma que, la socioformación, permite contribuir al proceso de formación del docente que, mediante acciones en la generación de proyectos, se permitan dar respuesta a los retos que ofrece la sociedad del conocimiento.

El cuarto capítulo es denominado “Paradigmas sociales en la relación de la escuela y los padres de familia mediante una comunidad de aprendizaje” de Dany Vázquez-Ayala, quien destacó que, dentro del proceso de aprendizaje es fundamental la implementación y desarrollo de comunidades de aprendizaje dado que, aportan al desarrollo sostenible desde diversas ópticas y concluyó que la dinámica de participación apreciada, permitió encontrar como hallazgo la funcionalidad de implementar comunidades de aprendizaje entre los miembros de la comunidad educativa para potenciar su participación y colaboración en torno a objetivos o metas comunes.

Conclusión

La socioformación al ser un paradigma actual, es novedosa en la medida que viene a enriquecer el abanico de oportunidades a retomar para solucionar problemas específicos como los de tipo ambiental o en el campo laboral donde es una opción paralela al conductismo, constructivismo y conectivismo. Finalmente, el *dossier* que compone el número 6 de la revista *Ecociencia Internacional Journal*, procura contribuir a la literatura científica sobre socioformación y sustentabilidad en los tiempos de incertidumbre sanitaria, sobre todo, con aportes que permiten observar resultados que pueden sustentar el desarrollo de nuevas líneas de investigación científica que contribuyen a solucionar la problemática ambiental actual.

Referencias

- Acevedo Correa, D., Montero Castillo, P. M., y Marrugo Ligardo, Y. A. (2022). Socioformación como estrategia pedagógica para el aprendizaje por competencias. *Revista de Filosofía*, (100), 320+.
<https://link.gale.com/apps/doc/A694973291/AONE?u=anon~a6ffb4e1&sid=googleScholar&xid=d062dfda>
- Adams, J. (2020). El talento humano: socioformación para la humanización de los servicios de salud en la contingencia del COVID-19. *Revista de Investigación en Educación, Empresa y Sociedad*, Edición Especial 2020. www.rediees.org
- Chandra, R. (2022). Paul Krugman, New Trade Theory and New Economic Geography. In: *Endogenous Growth in Historical Perspective. Palgrave Studies in Economic History*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-83761-7_8
- Comisión Nacional de Áreas Naturales Protegidas (Conanp) (2018). Programa Estratégico de Turismo Sustentable en áreas Naturales Protegidas de México. <https://www.conanp.gob.mx/acciones/advc/MarcoEstrategico.pdf>
- Enzaldo de la Cruz, E. y Niño-Gutiérrez, N. S. (2017). Resiliencia y sustentabilidad en la piedra de Tlacoyunque, Guerrero. En Ramón Reyes Rodríguez y Olga Clarisa Becerra Mercado (coords). *Ciudad y paisaje: impactos del desarrollo urbano en el territorio*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara y Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño.
- Garro-Aburto, L. L.; Romero-Vela, S. L.; Majo-Marrufo, H. R.; Alcas-Zapata, N.; y Guerra-reyes, F. E. (2022). Competencias investigativas desde el enfoque socioformativo en posgraduados de Perú y Ecuador. *HUMAN REVIEW*. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4087>
- Guevara-Rodríguez, G., y Veytia-Bucheli, M. G. (2021). Validez de contenido de una rúbrica analítica del diseño de secuencias didácticas como mejora de la práctica pedagógica del equipo docente desde el enfoque de la socioformación. *Revista Electrónica Educare*, 25(1): 373-392. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.25-1.20>
- Lozano Gómez, P., y Barbarán Mozo, H. P. (2021). La gestión ambiental en los gobiernos locales en América Latina. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar* 5(1): 212-228. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i1.221

- Luna-Nemecio, J. . (2022). Sustentabilidad, historia y ambiente: análisis sobre el metabolismo urbano-industrial del estado de Morelos, México (1980-2021). *Revista De Historia*, 1(29), 182-208. <https://doi.org/10.29393/RH29-7SHJL10007>
- Mesa Martínez, A. M. (2021). Desempeño institucional y gestión ambiental municipal, un análisis desde la percepción de los actores ambientales de la comunidad. *Lúmina*, 22(2): E0011. <https://doi.org/10.30554/lumina.v22.n2.3416.2021>
- Niño-Castillo, I. N. (2019). Socioformación y turismo en la Universidad Autónoma de Guerrero. En N. S. Niño-Gutiérrez; M. C. Valencia Gutiérrez y M. de J. García Ramírez. *Sustentabilidad, turismo y educación*. Pp. 55-65. https://www.ecorfan.org/handbooks/Handbooks_Sustentabilidad_Turismo_y_Educacion_TI/Handbooks_Sustentabilidad_Turismo_y_Educacion_TI_4.pdf
- Niño-Gutiérrez, N. S. y Tobón, S. (2017). El plan de mejora de la Unidad de Aprendizaje Patrimonio Natural y Turismo desde la Socioformación. *Universidad&Ciencia*, 6(1): 97-113. <https://web.ua.es/es/giecryal/documentos/nau-9.pdf>
- Quintero-Venegas, G. J. (2021). La valoración poshumanista del ecoturismo en México a partir de los discursos ambientales y de la historia de las Áreas Naturales Protegidas. *Letras Verdes, Revista Latinoamericana de Estudios Socioambientales*, (29): 117-135. <https://doi.org/10.17141/letrasverdes.29.2021.4746>
- Quiriz-Badillo, T. y Tobón, S. (2019). Fortalezas y aspectos a mejorar en la evaluación del desempeño docente en México. *RA XIMHAI*, 15(1): 101-115. <https://doi.org/10.35197/rx.15.01.2019.08.tq>
- Razo, A., Hernández-Fernández, J., y de la Cruz, I. (2022). Diseño e instrumentación de la evaluación docente entre pares en México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(67): 1-26. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6224>
- Reyna Rojas, M. A.; Saldaña Fernández, C.; García Flores, A.; Monroy Ortiz, C.; Valenzuela Aguilera, A., y Valenzuela Galván, D. (2021). El panorama actual de las Áreas Naturales Protegidas (ANP) de México. *Ecosistemas*, 30(1), 2068. <https://doi.org/10.7818/ECOS.2068>
- Sorolla, L., y Iglesias Piña, D. (2021). El estudio de la sustentabilidad desde la perspectiva sistémica. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 12(22), 219-235. <http://ojs.sociologia-alas.org/index.php/CyC/article/view/262>
- Watanabe, G.; Calafell Subirá, G. y Rodríguez Marín, F. (2022). ¿Cómo incorporamos la complejidad en actividades de educación científica y ambiental? *Investigaciones didácticas*, 40(2):109-124. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3504>
- Zavala Guirado, M. A.; Martínez Íñiguez, J. E.; González Castro, I. y Durón Ramos, M. F. (2022). Valoración de la docencia universitaria desde el enfoque socioformativo: propiedades de una escala para su evaluación. *Perspectiva Educativa*, 61(2): 3-21. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.2-art.1209>

Validación del Instrumento del Proyecto Ético de vida desde el Enfoque Socioformativo

Validation of the Ethical Life Project Instrument from the Socioformative Approach

Resumen: Se realizó la validación de constructo del Instrumento Proyecto Ético de Vida desde el enfoque Socioformativo, a una muestra población 450 estudiantes de ingeniería y arquitectura. El proceso comprendió la comprobación de la validez de constructo del modelo teórico por medio del análisis factorial exploratorio y el análisis factorial confirmatorio, también confiabilidad del instrumento por el coeficiente del Alfa de Cronbach en la estructura interna; está estructurado en nueve dimensiones: propósitos claros de vida, talento humano, valores, laboriosidad, autocuidado, compromiso social, medio ambiente, trabajo colaborativo y co-creación del conocimiento; una varianza total de 75.02%, y Alfa de Cronbach de .94. El nuevo constructo orienta a los alumnos en la mejora de su proyecto ético de vida tomando en cuenta diversas acciones en cada uno de las dimensiones presentadas, con el fin de construir y profundizar de su actuar ético en la realización personal y profesional.

Palabras clave: *confiabilidad; instrumento; socioformación; validez de constructo.*

Abstract: The construct validation of the Life Ethical Project Instrument was carried out from the Socioformative approach, to a sample population of 450 engineering and architecture students. The process included the verification of the construct validity of the theoretical model by means of exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis, as well as reliability of the instrument by the coefficient of Cronbach's alpha in the internal structure; it is structured in nine dimensions: clear purposes of life, human talent, values, industriousness, self-care, social commitment, environment, collaborative work and co-creation of knowledge; a total variance of 75.02%, and Cronbach's alpha of .94. The new construct guides students in the improvement of their ethical life project taking into account various actions in each of the dimensions presented, in order to build and deepen their ethical actions in the personal and professional realization.

Keywords: *Reliability, Instrument, Socioformation, Construct Validity*

Autor

 Jesús Flores Becerra
Tecnológico de Los Reyes, México.
jeflbe@yahoo.com

Conflicto de intereses

El autor manifiesta no tener conflicto de intereses relacionado con la presente publicación.

Financiamiento

No aplica

Agradecimientos

No aplica

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Flores Becerra, J. (2022). Validación del instrumento del Proyecto Ético de Vida desde el Enfoque Socioformativo. *Ecoscience International Journal*, 4(6), e22461
<https://doi.org/10.35766/j.ecociencia.22461>

Entidad editora



Introducción

El proyecto ético de vida es la construcción, organización y proyección la vida de la persona de manera integral que impulsen en el alcance de metas y ejecución de acciones que le permitan ser más libre, consciente y transformador de su entorno, en bien de la construcción de una comunidad más solidaria, colaboradora y unidad entre sus miembros y comprometida en la conservación y defensa del medio ambiente (Tobón, 2008). Según la socioformación el proyecto ético de vida es muy importante en la vida de la persona y de la comunidad, porque establece un modo de vida en la persona y su comportamiento dentro del grupo donde están presentes los valores universales de acuerdo con trabajos publicados en diferentes programas de estudios en México (Niño-Gutiérrez, 2020).

El fin del trabajo de investigación es la validez de constructo y confiabilidad del instrumento proyecto ético de vida desde el enfoque socioformativo, como una herramienta orientadora que dé respuesta a la problemática que presenta en el ser humano, sobre cómo y de qué manera poder llevar o realizar un proyecto de vida donde los valores universales estén presente en todo el entorno del ser humano. La validez de constructo proporciona las distintas evidencias y la integración de la información lo cual permite darle confiabilidad a instrumento que se aplica para la recolección de información y con ello darle veracidad a dicha información obtenida para su análisis y posibles acciones a realizar (Tobón & Luna-Nemecio, 2021).

El concepto de proyecto ético de vida transparenta la necesidad de un análisis introspectivo que permita evaluar cómo se está actuando tanto de manera personal como colectiva, y de los compromisos que se están asumiendo con el entorno en varias dimensiones, (propósitos claros de vida, talento humano, valores, laboriosidad, autocuidado, compromiso social, medio ambiente, trabajo colaborativo y co-creación del conocimiento) tanto de manera cualitativa como cuantitativa.

Desarrollo

Método

El instrumento de investigación se encuentra en la etapa del proceso de validez y confiabilidad, donde ya se ha realizado la conceptualización del proyecto ético de vida desde el enfoque socioformativo, en un segundo momento se realizó la elaboración del instrumento, en un tercer momento se pasó a la fase de la revisión de cada uno de los 56 ítems por parte de un grupo de expertos, la aplicación al grupo piloto y la revisión por parte de un grupo de jueces. En el trabajo presentado se realizó el análisis de la información obtenida en la aplicación del instrumento aun grupo de 450 universitarios en un periodo de mes; se realizaron las actividades de la confiabilidad del cuestionario, en análisis factorial exploratorio y el análisis factorial confirmatorio.

El método fue por medio de la investigación en un estudio descriptivo de un instrumento en cuanto su validez y confiabilidad; el diseño fue un cuestionario de carácter multidimensional, se trata de un estudio metodológico de validación de un instrumento que permita medir el grado de vivencia de un proyecto ético de vida. Los participantes fueron alumnos universitarios del Tecnológico de Los Reyes en el estado de Michoacán, de los programas escolarizado y semiescolarizado. El instrumento se aplicó en las aulas previa autorización de los alumnos por medio de un formulario de respuestas de los 56 ítems y nueve dimensiones de los que se compone el cuestionario. Se revisó detalladamente cada uno de los formularios para constatar que todas las respuestas estuvieran, en el caso que faltara alguna en ese mismo instante se les regresó a los alumnos para que la contestará. Se realizaron los vaciados de la información en una base de datos en el Excel para posteriormente utilizarlos en el programa SPSS versión 22 para la realización del análisis de confiabilidad, factorial exploratoria y factorial confirmatoria.

Muestra

Para la realización de validación del instrumento fueron seleccionados 450 alumnos por grupo sobre todo los de primer semestre de todos los programas académicos que tiene la universidad y de las dos modalidades como en escolarizado y semiescolarizado (representa 37.5 % de la población total). Los criterios de inclusión fueron alumnos de ambos géneros inscritos a la universidad y que estuvieran de acuerdo en participar en el estudio (los hombres representaron el 62.5% y las mujeres el 37.5%), fueron excluidos aquellos alumnos que estaban ausentes al momento que se aplicó el instrumento. En la tabla 1 se muestra la distribución de los alumnos de los diferentes programas académicos.

Análisis estadístico

El análisis de validez de constructo se efectuó mediante el análisis factorial exploratorio. Para verificar la adecuación de los datos a este análisis se consideró el análisis de la matriz de correlaciones, el valor de la determinante, el índice KMO, así como la prueba de esfericidad de Barlett. Si el análisis factorial exploratoria era adecuado para el análisis de los datos, este se efectuó mediante el método de extracción x, y se contempló el método o prueba de x para la retención de factores. El análisis de las comunalidades de los ítems o variables se consideraron los criterios descritos por (Acito y Anderson, 1980; como se citó en Frías y Pascual, 2012). Posterior al análisis factorial e identificados los factores e ítems que integraron a estos se realizó un análisis de consistencia interna mediante el Alfa de Cronbach (Cronbach, 1951). En la presente investigación el recurso utilizado fue el software IBM-SPSS versión 22 para el análisis de fiabilidad y factorial.

Resultados

Tabla 1. Programas Académicos

<i>Programa académico</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Total</i>
Ing. En Innovación Agrícola Sustentable	176	73	249
Ing. Electromecánica	22	2	24
Ing. En Sistemas Computacionales	24	6	30
Ing. En Gestión Empresarial	29	71	100
Ing. Industrial	23	11	33
Arquitectura	7	6	13
Total:	281	169	450

Fuente: Elaboración propia

Confiabilidad del instrumento

En la evaluación general de la consistencia interna del instrumento los datos obtenidos en Alfa de Cronbach fueron de .942, lo cual refleja un grado alto de confiabilidad entre los ítems del instrumento realizado.

Tabla 2. Estadística de fiabilidad general

<i>Alfa de Cronbach</i>	<i>Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados</i>	<i>N de elementos</i>
0.942	0.946	56

Fuente: Elaboración propia

En la evaluación de consistencia interna del instrumento en cada subconstructo (dimensión), se encontraron valores entre 0.590 más bajos y 0.857 más alto en todas las dimensiones.

Tabla 3. Estadística de fiabilidad por dimensión

<i>Dimensión</i>	<i>Alfa de cronbach</i>	<i>No. De ítems</i>
Propósitos claros de vida	0.691	1,2,3,4,5
Talento humano	0.762	6,7,8,9,10
Valores	0.776	11,12,13,14,15,16,17,18,19
Laboriosidad	0.807	20,21,22,23,24,25,26
Autocuidado	0.590	27,28,29,30,31
Compromiso social	0.743	32,33,34,35,36,37
Sostenibilidad ambiental	0.745	38,39,40,41,42
Trabajo colaborativo	0.829	43,44,45,46,47,48
Gestión y co-creación del conocimiento	0.857	49,50,51,52,53,54,55,56

Fuente: Elaboración propia

Validez

La validez del instrumento se realizó por medio del análisis factorial, se utilizó el método de componentes principales con la rotación Varimax, donde se realizó primero la aplicación del índice de Kaiser-Meyer-Olkin, presentando en cuenta que siendo mayor a 0.7 (Cerquera, Cala y Galvis, 2013); se aplicó la prueba de esfericidad de Bartlett con una significancia de 0.000 y un índice KMO de 0.934, con lo cual se indicó que era posible continuar con el análisis factorial. Datos presentes en la tabla 4.

Tabla 4. Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.934
Prueba de esfericidad de	Aprox. Chi-cuadrado	9541.640
Bartlett	G1	1540
	Sig.	.000

Fuente: Elaboración propia

Análisis Factorial Exploratorio

El análisis factorial se utilizó el Método de extracción: factorización de eje principal, donde la escala mostró una solución de siete factores que explican el 54.5% de la varianza de los datos, donde el factor uno explica en mayor proporción la varianza con un 27.7% y el factor siete en un menor con un 3.0.

Análisis Factorial Confirmatorio

En el análisis factorial confirmatorio se reafirmó lo que se había visualizado en el análisis factorial exploratorio, donde marcaba solo cuatro factores por encima del 1.0 de los doce que presentaba.

En la matriz de factor rotada por medio de método de rotación: Varimax con normalización Kaiser se extraen 41 variables o ítems que están por encima del .40, distribuidos de la siguiente manera: factor uno los ítems (44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55 y 56), en el factor dos los ítems (11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 22, 23, 24, 26, 31 y 47), en el factor tres los ítems (1, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9), en el factor cuatro los ítems (33, 34, 35, 36, 38, 39 y 40).

Discusión

En general el instrumento presentado mostró datos de validez y confiabilidad conforme a los que se quiere medir y para la población estudiada, en este caso universitarios; sería importante analizar las posibles diferencias entre otros grupos fuera del contexto universitario para poder realizar los comparativos de resultados con el grupo ya evaluado y así poder confirmar su utilidad. El instrumento de proyecto ético de vida puede ser una herramienta útil que puede guiar a las personas en la elaboración de un proyecto ético de vida y a la vez permite medir el nivel en que los universitarios y demás personas lo están llevando a cabo. También puede ser un instrumento que lleve a las personas a una autoevaluación reflexiva sobre los posibles cambios que tiene que realizar en su persona para llevar un proyecto de vida constructivo que propicie en cambio en el entorno.

El fin elemental de este trabajo de investigación fue realizar un estudio profundo sobre la validez de constructo del instrumento de proyecto ético de vida. Los resultados muestran una aceptable fiabilidad general de 0.925 del Alfa de Cronbach y en el grupo de siete dimensiones finales que quedaron entre .070 a 0.80, tomando en cuenta que entre 0.61 y 0.80, son considerados buenos (Díaz *et al.*, 2015). El instrumento presentó una disminución significativa de ítems como fue de 56 de su estructura original a 41 de su construcción final; donde los ítems retirados que estaban por debajo del .40 fueron: 2, 10, 11, 12, 19, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 37, 38, 39 y 47, en el caso de ítem 45 sí estaba por encima del .40, pero también explicaba otro factor por lo mismo también fue retirado. Con menos ítems hacen el instrumento más accesible a las personas que en su momento harán uso de él.

Otro hecho a destacar fue la disminución de dimensiones que arrojó análisis factorial confirmatorio que pasó de nueve en su estructura original: propósitos claros de vida, talento humano, valores, laboriosidad, autocuidado, trabajo social, sostenibilidad ambiental, trabajo colaborativo y gestión y co-creación del conocimiento, a siete en su construcción final como fueron: Propósitos y talento humano, valores, laboriosidad, autocuidado, sostenibilidad ambiental, trabajo colaborativo y gestión y co-creación del conocimiento.

Conclusiones

El instrumento en la cuestión de la confiabilidad reporta un nivel alto. El coeficiente Alfa de Cronbach presenta un 0.942., lo cual refleja valores adecuados de estabilidad y consistencia interna entre los ítems del instrumento. La validez del constructo del instrumento de proyecto ético de vida en el análisis factorial exploratorio muestra la existencia de siete factores, el resultante se aproximó al número de dimensiones planteadas en su origen la cual eran nueve.

La validez de constructo del instrumento en el análisis factorial confirmatorio muestra la existencia de cuatro factores representada en 41 ítems 15 menos que el instrumento original. Es necesaria la aplicación del instrumento en un grupo de personas fuera del ámbito estudiantil universitario, para conocer su comportamiento y realizar los comparativos de resultados con la muestra que se tiene y con ello dar más certeza de confiabilidad y validez del instrumento.

Referencias

Acito F., y Anderson, R. D. (1980). A monte Carlo Comparison of Factor Analytic Methods. *Journal of Marketing Research* 17(2): 1-15. <https://doi.org/10.1177/002224378001700207>

- Cerquera Córdoba, A. M., Cala Rueda, M. L., y Galvis Aparicio, M. J. (2013). Validación de constructo de la escala ESTE-R para medición de la soledad en la vejez en Bucaramanga, Colombia. 9 (1), 45-53. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67926246007>
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient Alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika* 16, 297-334. <https://link.springer.com/article/10.1007/bf02310555>
- Díaz Costa, E., Fernández-Cano, A., Faouzi, T., Enríquez, C. F. (2015). Validación del constructo subyacente en una escala de evaluación del impacto de la investigación educativa sobre la práctica docente mediante análisis factorial confirmatorio. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1): 47-63. <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283332966011.pdf>
- Frías-Navarro, D. y Pascual Soler, M. (2012). Prácticas del análisis factorial exploratorio (afe) en la investigación sobre conducta del consumidor y marketing. *Suma Psicológica*, 19 (1) ,47-58. <file:///C:/Users/Jesus%20Flores%20Becerra/Downloads/1141-4514-1-PB.pdf>
- Niño-Castillo, J. E., Juárez-Hernández, L. G. y Niño-Gutiérrez, N. S. (2020). Diseño y validación de un instrumento para evaluar los trabajos finales universitarios desde la socioformación. *International Journal of Sciences Academic Research* 1(7): 481-488. https://www.researchgate.net/publication/347600872_Diseño_y_Validación_de_un_instrumento_para_evaluar_los_trabajos_finales_universitarios_desde_la_socioformación
- Niño-Gutiérrez, N. S. (2020). Socioformation as a link in two face-to-face tourism programs in Acapulco. *FORHUM International Journal of Social Sciences and Humanities* 2(3): 78-89. <https://doi.org/10.35766/jf2023>
- Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo*. México: Universidad Autónoma de Guadalajara.
- Tobón, S. & Luna-Nemecio, J. (2021) Complex Thinking and Sustainable Social Development: Validity and Reliability of the COMPLEX-21 Scale. *Sustainability*, 13(12), 6591. <https://doi.org/10.3390/su13126591>

Importancia y consecuencia de las evaluaciones para ingresar a la docencia en Perú

Importance and consequence of evaluations to enter teachers in Peru

Resumen: En Perú, se concretó el ingreso masivo a las escuelas de ciencias de la educación universitarias y no universitarias sin filtro idóneo, ocasionando el egreso masivo sin la evaluación de grado adecuada, por lo que se presentó el problema principal que radicó en la relación existente entre el ingreso de personas no preparadas para iniciar la carrera profesional universitaria o no universitaria en ciencias de la educación, y el egreso sin cambios, así como las políticas públicas en la educación peruana que no colocaron limitaciones, ocasionando una avalancha de profesionales no preparados, a diferencia de otros países, tomando como referente a Finlandia, que al momento, es un ejemplo internacional de educación a nivel del ingreso a la carrera profesional de educación (docente). El objetivo fue determinar la importancia de que el alumno ingresante a la Escuela de Ciencias de la Educación en centros universitarios o no universitarios tenga competencias idóneas. Se concluyó la importancia de las evaluaciones de ingreso a la docencia y del filtro para el ingreso de los alumnos a las ciencias de la educación.

Palabras clave: docentes; educación; enseñanza; ingresos; profesionales.

Abstract: In Peru, the massive admission to the university and non-university schools of educational sciences without an adequate filter was completed, causing the massive graduation without the adequate evaluation of the degree, for which the main problem that lay in the relationship between the entry of people not prepared to start the university or non-university professional career in educational sciences, and the graduation without changes, as well as the public policies in Peruvian education that did not place limitations, causing an avalanche of unprepared professionals, to Unlike other countries, taking Finland as a reference, which at the moment is an international example of education at the level of entry into the professional education career (teaching). The objective was to determine the importance of the student entering the School of Education Sciences in university or non-university centers having suitable skills. The importance of the entrance evaluations to teaching and the filter for the entrance of the students to the educational sciences was concluded.

Keywords: teachers; education; teaching; income; professionals.

Autores

 Mitzi Lourdes del Carmen Linares-Vizcarra
Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Perú
mlinaresv@unjbg.edu.pe

 Evelyn Trinidad Montero-Zuñiga
Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Perú.
emoneroz@unjbg.edu.pe

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Linares-Vizcarra, M. L. C. & Montero-Zúñiga, E. T. (2022). Importancia y consecuencia de las evaluaciones para ingresar a la docencia en Perú. *Ecoscience International Journal*, 4(6), e22462. <https://doi.org/10.35766/j.ecociencia.22462>

Introducción

Para abordar el problema, hay que determinar que, en Perú, al año 2022, hay más de 90 institutos de educación superior, de los cuales, 66 se ubican en Lima (EstudiaPerú, 2022). De acuerdo al Instituto de Estadística e Informática (INEI): Mediante Resolución Jefatural N° 167-2019-INEI, aprobó el nuevo Clasificador Nacional de Programas e Instituciones de Educación Superior Universitaria, Pedagógica, Tecnológica y Técnico Productivas, “el cual permite la consolidación de un Sistema Nacional de Clasificadores, lo cual es un gran aporte al Sistema Estadístico Nacional (SEN)” (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2019a, p.1).

Lo cierto es que al año 2018, ya se registraban 7 768 programas de educación superior universitaria pedagógica, tecnológica y técnico productivas, de estas, 1 734 son programas profesionales, 5 512 programas de posgrado de las universidades y 822 de los institutos superiores tecnológicos y técnico productivos (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2019b). Es preciso determinar que el incremento en la demanda de estudios en educación en centros especializados de nivel universitario ha hecho que se incremente la creación de estos (César & Oswaldo, 2020); sin embargo, existen marcadas diferencias entre instituciones de educación superior: Universidades e institutos en la medida que al no ser los mismos, ya sea por el contenido de su malla curricular y materias que se imparten, existiendo una diferencia significativa enfocándose, los institutos a la enseñanza de cursos de carrera directamente, mientras que las universidades tienden a la investigación, lo que hace una diferencia evidente en los rendimientos, no solo en los ingresos, sino también en los egresos en ambas modalidades de estudio superior (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2014), los que forman a los futuros estudiantes que egresaran de las universidades para su inserción en el campo profesional, con serias deficiencias en su escritura y su oralidad, determinando dónde y cómo egresan, cuáles son los factores determinantes en los procesos de inserción y trayectoria laboral (Zeballos Pinto et al., 2020).

La contradicción es observable cuando un estudiante ingresante a la universidad de un origen escolar diferente, ya sea entre colegios públicos o su comparación con los privados; es más, los de la costa con los de la Sierra, se denota una incapacidad de comprensión lectora (Huanca-Arohuanca *et al*, 2021), inclusive, ya que no pueden leer correctamente, menos desenvolverse oralmente, esto ha sido observable por más de diez años en las universidades de Tacna y la diferencia existente con los estudiantes de las universidades del Perú, cuando son los que intervienen en los diferentes eventos nacionales, verificándose entre ellos, marcadas diferencias, como que no fueran formados en un mismo país lo que hace que se priorice la educación como política pública necesaria y preponderante para el desarrollo de las personas y del país, haciéndose necesario el desarrollo y aplicación real del derecho a la educación algo semejante ocurre en otras latitudes como México (Niño-Gutiérrez & Santos Santos, 2015).

Por tanto, se evidencia que en Perú, la enseñanza a través de las Escuelas de Educación no es homogénea, dejando que ingresen personas no preparadas y egresen profesionales con serias deficiencias que son trasladadas a sus estudiantes, haciéndose un círculo vicioso, lográndose que el niño, adolescente, adulto o profesional, según sea el caso, no consiga efectuar un constructo adecuado, menos escribir correctamente, lo que conlleva a una incapacidad para poder comunicarse adecuadamente, produciendo profesionales que llegan a grados académicos altos sin saber expresarse, concretándose una diferencia en la enseñanza, más aún si se considera que cada una de las personas es el cúmulo de lo aprendido de sus profesores, no sólo en la instrucción, sino que también se transfieren las competencias e inculcan valores. Estos detalles que se evidencian en el diario vivir, en la observación a través de los medios de comunicación, en las peroratas de las autoridades inclusive, levantan la preocupación por querer avanzar y erradicar el mal hablar, el no desarrollar ideas, el incrementar la comprensión lectora, para que finalmente, el aspirante a una carrera profesional se encuentra en igualdad de oportunidades, capacidades y competencias similares.

Finalmente, hay que ver este problema con visión de país, para que Perú pueda equipararse y tener un desarrollo y una sostenibilidad al igual que países desarrollados en educación, como lo es Finlandia, por lo que se tendrá como referente, de ahí se traduce que en Finlandia, se destina el 11% los fondos públicos para la educación, siendo el principal objetivo, otorgando igualdad a todos sus ciudadanos (Judit y Judith, 2019); sin embargo, la diferencia radica en lo personal; es decir, quienes acceden a estudiar educación conforme lo indica Inger Enkvist, profesora sueca que se ocupa de los sistemas educativos de Finlandia, Singapur y Suecia, este último país, muy similar a la realidad peruana lo que apoya los cambios que deberán proponerse, de ahí, que indica que el motor de la calidad de los profesores es primordial, en la medida que desde el inicio, se preocupan por la lectoescritura, y también se ocupan en las ISO, lo que en Perú no se observa, para ayudar a los que han tenido pocas ganas de estudiar, puedan superar sus dificultades, para ello se necesitan profesores especiales, igualmente, se debe destacar que la formación profesional de los finlandeses tienen un vasto tiempo y esfuerzo destinado a convertir la formación profesional en algo tan atractivo que más o menos el 40% de los alumnos eligen formación profesional, lo que hace la diferencia con muchos países, esto ha sido resultado de añadir a los profesionales más tradicionales, como carpinteros, fontaneros, profesiones nuevas atractivas para jóvenes como el diseño de ropa, cosas con los ordenadores en particular, profesiones atractivas modernas que dan un ingreso aceptable y que no son tan teóricas que aún huelen a escuela tradicional, a superar esa etapa, porque saben que después les espera la libertad, e igualmente, estos alumnos saben que pronto estarán en otra etapa, por lo que la primera docencia es la más difícil.

Por lo que, los finlandeses combinan los buenos profesores, educación especial, el atractivo de la educación profesional y también el atractivo de los bachilleres que quieren estudiar fuerte, y los profesores, para entender cómo han llegado a tener acceso a la buena voluntad de los mejores estudiantes, hay que decir en el bachillerato, se cuenta con cursos, que quizás en número sean ridículos, pero el joven puede elegir los cursos que estudiará, aunque hay cursos que son obligatorios, para luego hacer una revalidación, siendo obligatorios el fin es el sueco, el inglés y las matemáticas que son instrumentos de pensamiento, y legó, cada estudiante añade lo necesario para su futura profesión, por lo que si desea ser profesor de francés, estudiará latín francés y quizá español, así que de acuerdo a los planes de cada uno, podrá ir añadiendo.

La pregunta, ahora, es: ¿Qué pasa con los futuros profesores? Después del bachillerato, mandan sus papeles, los resultados de sus cursos y revalidación a una agencia central, en el caso finlandés, pueden recibir de 10 solicitudes para cada plaza en la formación profesional. El primer paso es eliminar a la mitad de los solicitantes, basados en sus notas y después de una prueba de lengua, matemática y resolución de problemas, eliminándose otra mitad, siendo el paso final una entrevista, observándose que hay tres niveles de selección intelectual y el último paso es la entrevista para que el candidato muestre que sabe hablar de manera adecuada para una situación semi formal como es una entrevista en la universidad, para determinar que el candidato maneja el lenguaje de manera adecuada, siendo una gran fuente de apoyo a los alumnos que van escuchando esa voz, y si es una voz culta, aprenderán por la manera en que habla el profesor, además de la propia instrucción del profesor, entonces un profesor que ya pasó por esas etapas, antes de entrar a la formación docente, ya es probable que sea uno bueno, al final.

Todos los profesores, en todos los niveles pasan por esa selección, de tal forma que ningún alumno encontrará a un representante de la escuela y del conocimiento que no sea una persona culta, lo que es importante, porque hace que, desde el comienzo, el alumno piense que un profesor es alguien respetable y respetado, por lo que, en ese momento, ya no es necesario imponer reglas, sino que funciona automáticamente (Alvarado & Luna-Nemecio, 2022). Se comparan cuatro factores cuando se compara diferentes sistemas educativos: lo que hacen los alumnos, lo que hacen los padres, lo que hacen los profesores y lo que hace el estado, por lo que una manera de explicar el éxito finlandés es que esos cuatro factores giran todos en la misma dirección; es decir, los alumnos estudian, los padres apoyan, los profesores trabajan bien, y el estado les da un arco adecuado para todo esto. En Singapur es algo diferente, pero igualmente se está promoviendo que el alumno debe tener la posibilidad de

desarrollarse tanto como le sea posible y están diseñando un sistema educativo para optimizar su nivel. Es importante, apuntar que hay exámenes cada tres años, siendo en Singapur, una enseñanza flexible para que cada quien escoja la forma de estudiar (Enkvist, 2017a).

Regresando a la selección de los profesores, en Finlandia, que son tan buenos, antes de entrar a la formación profesional de docentes ya se les está pagando, luego, cuando ya están trabajando, tienen derecho a un mentor, que los sigue durante el primer tiempo, para después de unos años, puedan elegir otra segunda carrera, pudiendo convertirse en mentores de otros profesores, o si desean en autores de manuales para la escuela o en expertos y empezar a trabajar en el ministerio de educación, y al haber pasado por el mismo filtro, la confianza es mutua, considerando que en el ministerio trabajan los mejores (Enkvist, 2017b). Suecia tiene un modelo negativo, similar al Perú, debido a las diversas reformas iniciadas en la década de 1960 (Enkvist, 2017c), que son altamente educados, tienen una economía fuerte y tienen una sociedad pacífica. Había más colegios privados, pero luego se hicieron reformas educativas.

Queda cristalino que, en el Perú, se presentan contradicciones, se quiere una educación inclusiva, pero las incertidumbres y las superposiciones son las que se encuentran, en la actualidad, con las tecnologías emergentes que inundan nuestra era, siendo el campo educativo, cada vez más digital, en el que el campo educativo obliga a tomar decisiones responsables en los tres niveles: gubernamental, institucional y áulico (Samaniego, 2018). En la actualidad, se tiene claro que el capital es el conocimiento y que, para reducir las brechas de desigualdad, se hace indispensable que los docentes tengan un nivel adecuado; sin embargo, hay que apuntar que las motivaciones no son siempre las adecuadas. La agenda actual de la política educativa avanza en el fortalecimiento de la profesionalización de los maestros, desde la contratación de los mejores candidatos hasta la mejora de la calidad de la enseñanza y las condiciones de carrera educativa, se potenciará la profesionalización de los docentes, siendo el objetivo que la educación sea más atractiva. La idea no es solo atraer a los mejores candidatos, sino también retener a las personas más talentosas en base a evaluaciones de desempeño y fomentar la progresión profesional a través de incentivos salariales y reconocimiento profesional (Tobón & Luna-Nemecio, 2020). En este sentido, es importante esbozar (aunque de manera muy exploratoria) el panorama de motivaciones que han llevado a los docentes peruanos a comprometerse y continuar con la docencia (Eguren & de Belaunde, 2019) siendo determinante la cantidad de profesores que aún no alcanzan la calidad como en Finlandia, un caso ya referido con anterioridad.

Desarrollo

Justificación empresarial/organizacional

El problema de la formación universitaria y no universitaria en ciencias de la educación o profesorado, se da en estos dos ámbitos, en el campo empresarial, cuando vemos universidades o Institutos privados que son constituidos como empresas con fines o sin fines de lucro, pero que finalmente está bajo la dirección de pocas personas que lucran en menor o mayor cantidad con solo tener la autorización de SUNEDU; sin embargo, los profesionales de la educación egresan sin las competencias idóneas, al igual que las constituidas por el estado, haciendo que las remuneraciones de los profesores no sean suficiente, y dejando que ingresen y egresen con graves y gruesas falencias

Justificación académica

Importante obtener resultados de la investigación, de forma que podamos proponer una alternativa de solución al problema indicado, y sea una contribución académica para el inicio de una estructura adecuada para su desarrollo y crecimiento educativo-cultural, sostenible (Luna-Nemecio, 2022). Para que una persona se prepare para la vida, en este siglo, es necesario un proceso de socialización a través de la educación, para lograrlo, se requiere de aprendizajes diversos, los que dependerán del desarrollo social, que demanda habilidades, normas y valores, así como la ética en el actuar personal y en grupo. No olvidemos que la persona es eminentemente social por naturaleza, y

por ello, perteneciente a una cultura, grupo étnico o parte de un país, en el que debe preponderar la comunicación social. Este proceso se inicia en el nacimiento y continúa a lo largo de la vida, en que los diferentes factores exógenos tienen un papel importante, y más por parte del individuo que puede escoger que adoptar y qué dejar de lado, haciendo uso de su libre albedrío de escoger entre lo que pueda presentarse y en la que los padres son el pilar del inicio de esa formación, los familiares, docentes, amigos, vecinos, líderes de organizaciones sociales y políticas, personajes públicos y comunicadores sociales (Tocora Lozano y García González, 2018).

Es necesario atraer la atención de padres, maestros, profesores, investigadores, empresarios y políticos que deseen comprender el contexto filosófico e ideológico de la "reforma educativa". Ha sido probado en el sistema educativo de los países occidentales durante varias décadas hasta el día de hoy, que los resultados son manifiestamente insuficientes y lindan con la peligrosidad de la mediocridad y lo inculto, haciendo que la sociedad muestre conductas violentas, apareciendo una nueva especie de analfabetismo entre los escolares, habiéndose introducido una idea errónea acerca de lo que es educar, y esto se debe, básicamente, porque se ha equivocado la tendencia de la misma, debiendo cuidarse la calidad del servicio educativo respecto a los contenidos, concepciones pedagógicas, filosóficas e ideológicas que orientan esta tarea y no actuar sólo con el principio de igualdad de oportunidades (Bicocca, 2019).

Los sistemas educativos exitosos, resaltan tres aspectos; conseguir que, para ejercer la docencia, deben ser las personas más aptas, desarrollarlas hasta lograr que sean eficientes instructores, y garantizar que el sistema funcione, para brindar la mejor instrucción posible a todos los estudiantes, por ello, es que las intervenciones de algunos países han mejorado sus sistemas educativos, revelando aspectos clave como: conocer el estado operativo actual y determinar un conjunto de intervenciones incluyendo sugerencias empíricas sobre qué hacer para mejorar el sistema educativo, sobre cómo los estudiantes completan su educación preparatoria, cómo domina las habilidades para tomar decisiones y enfrentar desafíos como un ciudadano más, estos factores, son considerados en el Informe del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) (Flores Ari *et al.*, 2022).

El informe de Cuenca y Vargas cubre el período comprendido entre 2012, cuando se aprobó la Ley de Reforma Docente, y 2017, período en el que se introdujo una reforma más integral de la profesión docente en comparación con otros años, incluida la implementación de una nueva profesión y la renovación del maestro. Formación y desarrollo de una estrategia de bienestar docente, existiendo consenso sobre los avances que se han logrado con respecto a las áreas analizadas. La existencia y uso de estándares de desempeño docente, una estructura clara de una carrera profesional digna, y la transparencia y pertinencia de las evaluaciones docentes realizadas hasta la fecha constituyen una mejora (Cuenca y Vargas, 2018).

La evaluación docente, en el Perú, se apuesta para que sea un instrumento de fortalecimiento de la profesión y no un mecanismo que premie o castigue el trabajo del docente, en la medida que ya se ha transitado hacia formas más complejas y heterogéneas de evaluación docente, que data del 2014, en el que se inició la implementación de una política de evaluación docente, misma que se inicia con poca conflictividad a diferencias de las anteriores, y con un alto grado de participación de los maestros (Cuenca, La evaluación docente en el Perú, 2020).

El aprendizaje y la enseñanza son contenidos estrechamente ligados, desde que se evidencia su interdependencia, no se puede enseñar lo que no se aprendió o se hizo equivocadamente (Aprendizaje y enseñanza docentes). Para entender nuestro país, mismo que se encuentra insertado en América Latina, y por lo tanto no es una isla; que, sin embargo, se hace imprescindible su comparación en el nivel de políticas públicas referidas a la educación, podemos indicar que ésta, en

Colombia está caracterizada por su sectarismo y exclusión en su diseño, la participación de la sociedad civil, los grupos de interés y actores beneficiarios (Avendaño Castro *et al.*, 2017).

Un estudio de la UNESCO (2008) mostró que una de las principales variables para explicar los resultados de aprendizaje de los estudiantes de primaria es el ambiente escolar. La convivencia en el campo afecta en muchos aspectos. Los docentes son fundamentales para la gestión de la convivencia de los estudiantes, aplicando técnicas de mediación, siendo el docente el principal gestor de los conflictos que se susciten, siendo esta una realidad en América Latina y el Caribe, la que no dista mucho de lo que existe en el mundo (Obaco Soto, 2020).

Conclusiones

En Perú, el ingreso al profesorado, conocido como la carrera de Ciencias de la Educación a nivel nacional, es deficiente. Se hace necesaria la modificación a los lineamientos legales para el ingreso a las carreras de Ciencias de la Educación en los niveles universitario y no universitario. Las personas, profesionales o no que egresan de las instituciones educativas, instituciones tecnológicas, universidades y otros, son el cúmulo de todo el aprendizaje adquirido de los profesores y/o docentes, replicando, en muchos casos, las falencias en el desarrollo de las ideas, expresarse y escribir. A pesar de tener el 11.4% del presupuesto general de la república, no es correctamente gestionado, y por ello las falencias en la educación, no velándose por el derecho constitucional a la educación.

Referencias

- Alvarado Vázquez, J. R., & Luna Nemecio, J. (2022). Sustentabilidad, nueva normalidad y educación presencial: retos para la formación profesional de los docentes. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(2), 209-217. <https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/519>
- Aprendizaje y enseñanza docentes. (s. f.). *El aprendizaje y la 'enseñanza' docentes: Intervención desde la formación para el cambio docente*. <https://bit.ly/3SRCEwn>
- Avendaño Castro, W. R., Paz Morales, L., & Rueda Vera, G. (2017). Políticas públicas y educación superior: análisis conceptual del contexto colombiano. *Revista Venezolana de Gerencia*, 22(79): 467-485. <https://bit.ly/3JK1JF1>
- Bicocca, R. M. (2019). Repensar la educación. *Cultura Económica*, 25(68): 77-79.
- Campoy Aranda, T. J., & Gomes Araujo, E. (2009). *Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos* (Vol. 284). Editorial EOS. <https://bit.ly/3JNiku>
- César, R. G., & Oswaldo, B. C. (2020). Realidad y perspectiva de la Educación Superior en el Perú. *Revista Ciencia y Tecnología*, 16(4): 97-108. <https://doi.org/10.17268/rev.cyt.2020.04.09>
- Cuenca, R. (2020). *La evaluación docente en el Perú*. (Y. López, Ed.) Lima, Perú: Instituto de Estudios Peruanos. <https://bit.ly/3vV23Lv>
- Cuenca, R., y Vargas, J. C. (2018). *Perú: el estado de políticas públicas docentes*. Lima, Perú: BID. <https://bit.ly/2MIXnGc>
- Cueto Urbina, E. (2020). Investigación Cualitativa. *Applied Sciences in Dentistry*, 1(3): 1-2.

- Eguren, M., & de Belaunde, C. (2019). *No era vocación, era necesidad: motivaciones para ser docente en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos: Perú. <https://bit.ly/3vUoNv4>
- Enkvist, I. (2017). *Comparación entre diferentes sistemas educativos: Finlandia, Singapur y Suecia. Comparación entre diferentes sistemas educativos: Finlandia, Singapur y Suecia*. España. <https://bit.ly/3Pdbe0N>
- Esteban Nieto, N. (2018). *Tipos de Investigación. Tipos de Investigación*. <https://bit.ly/3QfSzCS>
- EstudiaPerú. (2022). *Estudia Perú. Institutos Superiores*. <https://bit.ly/3QhGXPG>
- Flores Ari, S. E., Osoro González, T. R., Ayestas Ysique, A. W., Pumacayo Manuelo, L. M., Córdova Proleón, C. T., Luquequispe Condori, M., & Florez Bovadilla, J. S. (2022). *Análisis de resultados de las evaluaciones docentes en el Perú: Serie de estudios elaborados durante el año 2020*. (Primera edición digital ed.). (M. d. Educación, Ed.). Lima, Perú: Dirección de Evaluación Docente. <https://bit.ly/3AbgOwk>
- Grupo Propuesta ciudadana. (2021). *Nota de información y Análisis. PRESUPUESTO PÚBLICO 2022: ¿Buscando hacer un quiebre?:* <https://bit.ly/3JMCqCy>
- Huanca-Arohuanca, J. W., Asqui Manzano, M. L., Mamani Jilaja, D., Mamani-Coaquira, H., Huayanca Medina, P. C., & Charaja Cutipa, F. (2021). Habilidades lingüísticas y comprensión lectora en la oquedad del siglo XXI: una mirada a la Institución Educativa Politécnica de Puno-Perú. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(18): 537-555. <https://doi.org/https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i18.194>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2019). *Instituto Nacional de Estadística e Informática. Sistema educativo peruano ofrece cerca de ocho mil programas profesionales, pedagógicos, tecnológicos y técnico productivas*: <https://bit.ly/3SEu5EV>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2014). *Clasificador de carreras de Educación Superior y Técnico Productivas (Versión 1). Clasificador de carreras de Educación Superior y Técnico Productivas*. Instituto Nacional de Estadística e Informática, Lima, Lima. <https://bit.ly/2FwZkzA>
- Judit, A., & Judith, B. (2019). El Sistema Educativo Finlandés y el aprendizaje invisible. *Pedagogías Emergentes en la Sociedad Digital*. <https://bit.ly/3SINvZs>
- Luna Nemecio, J. (2022). Sustentabilidad versus emergencia ambiental: los corredores urbano-industriales como factor de conflictos hídricos en el estado de Morelos, México. *Universidad y Sociedad*, 14(2), 90-100. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2680>
- Maxwell, J. A. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. GEDISA. <https://bit.ly/3zGldDw>
- Morillo Miranda, E. (2007). Reformas educativas en el Perú del siglo XX. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-8. <https://bit.ly/3zLmn35>
- Niño-Gutiérrez, N. S. & Santos Santos, J. G. (2015). La relación sociedad-naturaleza por competencias en la educación intercultural guerrerense. *Tlamati*, 6(1): 465-471. <http://tlamati.uagro.mx>
- Linares-Vizcarra, M. L. C. & Montero-Zúñiga, E. T.

- Obaco Soto, E. E. (2020). Competencias docentes para la resolución de conflictos en el ámbito escolar. *Educere La Revista Venezolana de Educación*, 24(77): 37-46. <https://bit.ly/3vRRY1U>
- Samaniego, P. (2018). Ni tanto, ni tan poco. Hachetetepe. *Revista científica de Educación y Comunicación* (17): 43-58. <https://doi.org/https://doi.org/10.25267/Hachetepe.2018.v2.i17.6>
- Tobón, S. & Luna-Nemecio, J. (2020). Proposal for a new talent concept based on socioformation. *Educational Philosophy and Theory* 53(1), 21-33-. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1725885>
- Tocora Lozano, S. P., & García González, I. (2018). La importancia de la escuela, el profesor y el trabajo educativo en la atención a la deserción escolar. Varona. *Revista Científica Metodológica* (66). <https://bit.ly/3Ad2eEM>
- Zeballos Pinto, Z. R., Morales Márquez, J. J., Hernández Águila, E. d., & Aquino López, H. E. (2020). *Inserción y trayectoria laboral de los egresados de ciencias de la educación. Un estudio comparativo*. Tesis, Zapopan, Jalisco. <https://bit.ly/3JQ4xk7>

Diseño de Guías de Observación a Docentes para Analizar su Práctica con una Enseñanza Socioformativa mediante las Comunidades de Aprendizaje

Design of Observation Guides for Teachers to Analyze their Practice with Socioformative Teaching through Learning Communities

Resumen: Ante la falta de instrumentos para evaluar las prácticas docentes socioformativas, que permitan observar en un grupo la participación, el trabajo colaborativo para resolver un problema de manera dialógica y construir un aprendizaje entre los miembros de la comunidad. Objetivo, presentar el proceso de diseño y validación de una rúbrica socioformativa para observar estas prácticas docentes socioformativas. Método: se empleó un instrumento elaborado que fue una guía de observación fue evaluado por 10 jueces, el cual concluyeron que era pertinente con validez de contenido, aplicándose a 15 docentes de educación básica. Ellos valoraron la pertinencia y la redacción de la guía de observación lo que representa un instrumento sistematizado, que mediante procesos dialógicos se permite debatir, asegurar o replantear una situación, y así, construir conocimiento reflexivo y crítico. Resultado: el diseño de un instrumento de evaluación. Conclusión: Las comunidades de aprendizaje, es una oportunidad para trabajar de manera conjunta para diseñar y sostener procesos de aprendizaje y de las practicas docentes mediante un trabajo colaborativo.

Palabras clave: comunidades de aprendizaje; enseñanza socioformativa; evaluación; guías de observación; práctica docente

Abstract: Given the lack of instruments to evaluate socioformative teaching practices, which allow to observe in a group the participation, the collaborative work to solve a problem in a dialogical way and build learning among the members of the community. Objective, to present the process of designing and validating a socioformative teaching practices. Method: an elaborated instrument was used, which was an observation guide and was evaluated by 10 judges, who concluded that it was pertinent with content validity, being applied to 15 basic education teachers. They valued the relevance and writing of the observation guide, which represents a systematized instrument, which through dialogical processes allows one to debate, assure or rethink a situation, and thus, build reflective and critical knowledge. Result: the design of an evaluation instrument. Conclusion: Learning communities is an opportunity to work together to design and sustain learning processes and teaching practices through collaborative.

Keywords: Learning communities; Socioformative teaching; Evaluation; Observation guides; Teaching practice

Autor

 Berenice Luna-Conejo
Secretaría de Educación de Guanajuato, México
lunaconejob@gmail.com

Conflicto de intereses

Este artículo no se presentaron ningún conflicto de intereses.

Financiamiento

No se requirió ningún tipo de financiamiento

Agradecimientos

Nota

Mencionar si el artículo forma parte o no

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Luna-Conejo, B. (2022). Diseño de Guías de Observación a Docentes para Analizar su Práctica con una Enseñanza Socioformativa mediante las Comunidades de Aprendizaje. *Ecociencia International Journal*, 4(6): e23463. <https://doi.org/10.35766/j.ecociencia.22463>

Entidad editora

Introducción

La educación en México requiere de una transformación de las prácticas docentes para formar alumnos que cumplan los retos de la sociedad del conocimiento (Sánchez, 2016), lo cual implica un cambio de paradigma en la educación, en la cual se propone que sea humanista, integral, que desarrolle competencias para la vida. Educar para la vida considera una educación basada en una cultura para la paz, el deporte, el arte, la música, con una orientación cívica donde predomine la inclusión de los alumnos. Con esto lleva una transformación en las prácticas docentes con ello la formación y actualización para ofrecer a los alumnos una educación con una visión holística, llevando a un desarrollo sostenible (Díaz, 2018). Para ello implica una metacognición de su práctica docente, siendo necesario contar con un instrumento que permita esa autoevaluación del propio desempeño docente.

Dentro de estos retos que implica la educación se requieren de nuevos procesos de actualización de los docentes que permita el diálogo, compartiendo una visión, un análisis de saberes, la gestión de su propio conocimiento, la reflexión de los problemas (Tobón & Guzmán 2018), que impliquen la búsqueda de soluciones para el logro de las metas que se encuentran en el currículo (Ibarra-Piza et al., 2018). Para valorar las prácticas docentes se carece de un instrumento que permita evaluarles con validez y confiabilidad para valorar sus fortalezas y áreas de oportunidad (Ibarra-Piza, et al., 2018).

Las prácticas pedagógicas hacen referencia a la relación entre un sujeto y el facilitador cuyo propósito es favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje; esto se refiere a una disposición dialógica y reflexiva del conocimiento para alcanzar los propósitos educativos en un contexto determinado (Forgiony, et. al., 2018). Las prácticas pedagógicas actuales carecen de una enseñanza socioformativa (López-Vazquez & Veytia-Bucheli, 2019), mediante la cual se implementan estrategias para favorecer la colaboración a través de la metodología de proyectos formativos en los que se pretende buscar alternativas de solución crítica ante problemas de contexto, y que ofrecen una alternativa ante la enseñanza tradicional (Mosqueda et al., 2018).

El término socioformación ha retomado algunos conceptos de otros enfoques pedagógicos como el constructivismo, el aprendizaje significativo y el pensamiento complejo, sin embargo, se requiere orientar la enseñanza a la búsqueda de soluciones para afrontar los retos de los diferentes contextos (Riveradiana et al., 2015) y bajo los objetivos y lineamientos del desarrollo social sostenible (Luna-Nemecio et. al, 2019). Es necesario que el sistema de actualización del docente sea a través de espacios que permitan la reflexión, visión compartida, saberes previos, contextualización del problema y de una autoevaluación de sus prácticas docente (Sánchez, 2017).

Los modelos educativos y sus enfoques responden a los retos de las sociedades del conocimiento, para responder a los retos que lleva el de lograr un cambio social, para terminar con las desigualdades sociales, terminar con la pobreza, y encontrar soluciones que permitan mitigar los efectos del cambio climático (Luna-Nemecio, 2019). La formación docente requiere un cambio en la forma de enseñar no solo los contenidos sino mediante proyectos de impacto social y esto a través de la creación de comunidades de aprendizaje donde se practiquen los principios de ellas como la dialogicidad, la solidaridad, toma de decisiones, trabajo colaborativo, tomando la metodología del nuevo enfoque de problemas a fin de explicar situaciones particulares como el impacto de la pandemia en un sitio determinado (Niño-Gutiérrez, 2021).

Hablando de prácticas docentes conlleva una evaluación socioformativa, la cual ha cobrado relevancia debido a los fundamentos metodológicos dan pie a una sistematización y aplicación de instrumentos de evaluación socioformativos como rúbricas, listas de cotejo, portafolio de evidencias y guías o registros de observación (Hernández-Mosqueda et al., 2016). Hablando de guías de observación existe poca información al respecto en la bibliografía, este instrumento se define como un método interactivo en donde se recoge la información de los hechos observados, permitiendo tener elementos de la realidad para analizarlos.

Desarrollo

Las guías de observación como instrumento de investigación cualitativo que forma parte de la evaluación socioformativa (Tobón, 2017), consisten estas en una lista de indicadores que se redactan en forma de afirmaciones o preguntas, que orientan la observación de las prácticas docentes. El proceso de observación requiere de atención orientado a obtener la información requerida. Este instrumento busca la unión de abordar la realidad de las prácticas sociales porque permite estudiar los momentos de las prácticas docentes.

Dentro de las prácticas docentes socioformativas, el pensamiento complejo forma parte de él, porque se busca la formación integral que esta se da a través de la evaluación mediante las guías de observación como instrumento cualitativo porque permite valorar las diferentes dimensiones del contexto, observando con ello la actuación integral en su desempeño y la relación de saberes que integran los observados, para atender con ello los retos de las sociedades del conocimiento (Tobón, 2017), y para un desarrollo social sostenible (Luna-Nemecio et al., 2019) que se refiere a un proceso por medio del cual una persona cuenta con niveles de vida de calidad porque tienen un cambio en su economía, convivencia, autoconocimiento, inclusión, salud, un bienestar para lograr un equilibrio en su vida.

Las prácticas pedagógicas deben ser evaluadas mediante instrumentos que sean válidos, confiables y pertinentes en el cual laboran, para ello deben de ser socioformativas que permitan formar personas que sean capaces de realizar un proyecto ético de vida para afrontar los retos del contexto local y global (Prado, 2018). Algunos de los instrumentos de estos se comparten en las redes sociales o en páginas de internet por lo que resultan poco confiables, pues no son acordes al contexto de los docentes por lo que impide que se hagan observaciones pertinentes, así como un acompañamiento necesario y puntual a las necesidades de formación de los mismos. El instrumento que se aplique con dicha finalidad debe de promover la metacognición, en ellos para que sea un proceso de aprendizaje continuo.

Considerando lo anterior, el presente estudio, al ser de corte cualitativo, se enfocó en las siguientes metas: 1) diseñar un instrumento pertinente y práctico para evaluar las prácticas docentes considerando los retos de la sociedad del conocimiento y el enfoque socioformativo; 2) realizar la validación de contenido del instrumento con un grupo de jueces, para determinar su grado de relevancia y coherencia teórica; 3) aplicación a un grupo piloto para evaluar la comprensión y satisfacción con el instrumento mediante la estimación del Alfa Cronbach.

Tipo de Estudio

Se realizó un estudio que se centró en la validez y la confiabilidad del instrumento como una guía de observación (Mortecinos et al., 2016), para evaluar las prácticas docentes socioformativas (Riveradiana et al., 2015), mediante un enfoque cualitativo (López & Sandoval 2016) y sobre todo aplicadas en diferentes países de Latinoamérica entre ellos, México (Niño-Gutiérrez, 2020).

Instrumentos

Los instrumentos utilizados son una rúbrica socioformativa (Tobón, 2017), la cual contiene los indicadores y los niveles de desempeño de una guía de observación para valorar las prácticas docentes, en la cual fue valorado por los tres expertos en una prueba piloto para la para dar la validez y confiabilidad de dicho instrumento, donde hay varias experiencias aplicadas a trabajos finales universitarios desde la socioformación en México (Niño-Castillo et. al., 2020).

Participantes

Los participantes en esta prueba son docentes, directivos de educación básica con el grado de maestría con una experiencia en mínima de años, otro segmento de los once jueces son profesores investigadores con una experiencia en la investigación en el área de la educación con grado de Doctores, los cuales el 69% son mujeres y el 41% son hombres. Las edades oscilan entre los 33 años a 62 años.

Procedimiento

1. Diseño y revisión por expertos. Se diseñó el instrumento mediante una escala tipo Likert, en donde participaron tres expertos en la mejora del instrumento. Dentro del presente informe, se obtiene que se aplicó una encuesta de satisfacción a 13 jueces dentro de los cuales el 69% son mujeres y mientras que el 41% son hombres. Dentro de sus roles en cuanto a la función que realizan los jueces dentro de su ámbito de competencia se tiene que dentro del total de los jueces se cuenta que son 3 directivos, 2 docentes de educación primaria, 1 apoyo técnico pedagógico, 2 coordinadores de estudios de maestría y doctorado, mientras que 3 son jefes de enseñanza.

Dentro de sus grados de estudio se cuenta que, de los 13 jueces, 6 de ellos cuentan con maestría y 7 con doctorado. En cuanto a sus áreas de experiencia profesional 5 de ellos son expertos en el área de investigación de educación, 2 en el área de pedagogía y mientras que sólo 4 de ellos en investigación-acción. En cuanto a sus años de experiencia profesional cuentan de 8 a 42 años de servicio dedicados a la labor de la educación. Dentro de la experiencia han publicado 22 artículos en el área, un total de 9 números de libros publicados en el área y un 46% en la revisión, el diseño y/o validación de un instrumento.

Los expertos realizaron algunas recomendaciones para la mejora del instrumento de la guía de observación los cuales fueron: 1) en cuestión a la redacción de algunos indicadores para ser más explícitos, 2) se quitaron algunos indicadores del instrumento que no coincidían en cuanto a lo que es la enseñanza socioformativa, 3) se realizaron algunas correcciones de errores ortográficos. Estas recomendaciones fueron tomadas en cuenta en base a la experiencia de los jueces y expertos.

2. Estudio de la validez de contenido. Esto se hizo mediante la evaluación por parte de 13 jueces. Esto se hizo por medio de la W de Kendall o V de Aiken. Esta técnica consiste en valorar el valor de la media y se obtuvieron los siguientes resultados los cuales se muestran en la tabla, que incluye la pertinencia, la redacción tanto en la media como en V de Aiken, Se aceptaron valores superiores a 0.75 con un $p < 0,05$. Los ítems con valores inferiores fueron eliminados de la prueba.

En el presente estudio se cumplió con la Ley de Protección de Datos Personales que se encuentra vigente en México. Los datos que brindaron los participantes fueron con el consentimiento por escrito de los participantes, además son guardados de manera confidencial en la plataforma. Asimismo, el estudio fue aprobado por el comité académico de la institución de educación superior donde se llevó a cabo y no representó ningún riesgo para los participantes.

De acuerdo con las metas definidas en el estudio, se obtuvieron los siguientes resultados. En cuestión a la confiabilidad del instrumento se utilizó una rúbrica socioformativa la cual contiene los indicadores para valorar el instrumento, los cuales estos cumplen en la claridad y las normas de la redacción, dentro de estos indicadores dentro del instrumento cumplen en cuanto al propósito puesto que promueve el diálogo para compartir ideas para solucionar un conflicto. Dentro de la ponderación se tomaron las siguientes valoraciones dentro de la rúbrica que son: muy malo, malo, aceptable, bueno y excelente, de los cuales, la valoración que realizaron los expertos se encontraba en los niveles de bueno, solamente algunos estos no se consideraron aceptables en cuanto a redacción y coherencia que se eliminaron.

En cuanto al diseño del instrumento de evaluación que es una guía de observación es permitente puesto que los jueces y expertos determinaron la validez del mismo, en cuanto a los ítems que se realizaron, fueron descartados algunos, pues no contaban con la coherencia en la redacción de los indicadores y eran repetitivos, dado que estos permitan observar las prácticas docentes no en los indicadores de la guía de observación, no se observan acciones propiamente los retos de la sociedad del conocimiento y del enfoque socioformativo, que este permite que se resuelvan problemas de manera dialógica (Vazquez-Ayala, D. 2020).

Durante la aplicación del instrumento guía de observación al grupo piloto, se valoró la comprensión de los indicadores del mismo, así como los jueces por medio de la estimación del Alfa Cronbach se pudo determinar el valor de la pertinencia es de 4 y en cuanto al valor de la redacción es de 3.9. Mientras que el valor más bajo para la pertinencia es de 3.1 y en cuanto a redacción es de 3.2 por lo que se demuestra la confiabilidad a partir de la aplicación de los jueces y expertos, dado que el instrumento posee validez de contenido debido que la pertinencia y validez. El estudio muestra que el instrumento posee valores adecuados de confiabilidad, tomando como referencia los indicadores a observar la práctica docente socioformativa, quien establece que valores de Alfa de Cronbach superiores a 0.75 significan un buen grado de consistencia interna en un instrumento.

Conclusiones

A partir del estudio realizado, puede concluirse que el instrumento es pertinente para evaluar y valorar la práctica docente socioformativa mediante las comunidades de aprendizaje, tomando como base el juicio de expertos, el cual fue realizado por docentes investigadores con experiencia en el área. Diversos estudios señalan la importancia del juicio de expertos para asegurar la pertinencia del instrumento de una guía de observación, debido a que con frecuencia se diseñan instrumentos con bajo grado de coherencia con la teoría y el entorno. De esta manera, se puede plantear que el instrumento está acorde con los avances teóricos y puede ser relevante en futuras investigaciones.

La confiabilidad de un instrumento se refiere a que la guía de observación por sí misma representa un instrumento sistematizado con coherencia, para el registro visual y verificable, que consiste en analizar utilizando los sentidos para describir, argumentar analizar y explicar desde los indicadores lo observado, dentro de las prácticas docentes socioformativas para identificar si se generan espacios donde se promueva el diálogo, para resolver problemas que se presenten en la sociedad del conocimiento para la sostenibilidad de la educación.

Cabe destacar que las guías de observación, es un instrumento que ayuda a la recolección de datos e información que consiste en utilizar los sentidos como es la observación y la escucha, además de la lógica para obtener hechos y realidades sobre las prácticas docentes socioformativas. La relación de esta con las comunidades de aprendizaje, que estas son entendidas como un conjunto de personas bajo el liderazgo distribuido, el trabajo colaborativo, el desarrollo profesional basado en las necesidades de los alumnos se permite hacer una reflexión sobre su práctica y el trabajo en el aula, este análisis se realiza mediante la valoración e interpretación de los resultados de las guías de observación.

Las comunidades de aprendizaje, es una oportunidad para trabajar de manera conjunta para diseñar y sostener procesos de aprendizaje y de las prácticas docentes mediante un trabajo colaborativo, que se dan entre diálogos para generar respuestas de solución a problemas presentados en el aula. La socioformación, permite contribuir al proceso de formación del docente que, mediante acciones en la generación de proyectos, se permitan dar respuesta a los retos que ofrece la sociedad del conocimiento. Para que los docentes, permitan espacios para que los alumnos interpreten, busquen información, argumenten, que contribuyan a resolver problemas de tipo social como la convivencia, el desarrollo socioeconómico y la sustentabilidad ambiental (Luna-Nemecio, 2022), que se les presenten mediante la colaboración.

La limitación de este estudio es en cuanto a la poca existencia de la bibliografía en cuando a las comunidades de aprendizaje, una metodología que se encarga de resolver problemas a través de la dialogicidad, de todos los implicados, generando planes de acción. Dentro de la sociedad mexicana la actualización docente se tiene actualmente la necesidad de formar comunidades de docentes para atender los problemas que se presentan en la educación; que se relacionan con el pensamiento complejo, que este es el que plantea diferentes partes que entrelazan entre sí.

Referencias

- Alfonso Sánchez, I. R. (2016). La sociedad de la información, Sociedad del Conocimiento y Sociedad del Aprendizaje. Referentes en torno a su formación. *Bibliotecas anales de investigación*, 12(2): 235-243. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5766698>
- Bambozzi, E., López, G. y Pineda, E. (2019). Teorías de la educación en proyectos socioeducativos institucionales: de las enunciaciones a las practicas. *Praxis Educativa*, 23: 1-19. <https://www.redalyc.org/journal/1531/153159248003/153159248003.pdf>
- Covarrubias, G. C., y Martínez, N. E. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, 7(13): 45-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972>
- Dorantes Nova, J. A., y Tobón, S. (2017). Instrumentos de evaluación: Rúbricas socioformativas. *Praxis Investigativa ReDIE*, 9(17): 79-85. http://praxisinvestigativa.mx/assets/17_7_instrumentos.pdf
- Fernández-Álvarez, J., Castañeiras, C., García, F., Gómez, B., y Fernández-Álvarez, H. (2017). Investigando el estilo personal del terapeuta: Correspondencia entre las autodescripciones y la observación de jueces externos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 22(3): 207-217. <https://revistas.uned.es/index.php/RPPC/article/view/18238>
- García-Garnica, M. (2016). Elaboración y validación de un cuestionario para medir prácticas eficaces de liderazgo pedagógico de la dirección. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 20(3): 493-526. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56749100022.pdf>
- Ibarra-Piza, S., Segredo-Santamaría, S., y Juárez-Hernández, L. G. (2018). Estudio de validez de contenido y confiabilidad de un instrumento para evaluar la metodología socioformativa en el diseño de cursos. *Revista Espacios*, 3(53): 1-24. <https://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-24.pdf>
- López-Vazquez, R., y Veytia-Bucheli, M. G. (2019). La Práctica Pedagógica Socioformativa como Estrategia que favorece el Desarrollo Social Sostenible. *Ecociencia, International Journal*, 1(1), 1-6. <https://cife.edu.mx/ecociencia/index.php/ecociencia/article/view/20>
- Luna-Nemecio, J. (2019). Calentamiento Global y conflictividad sociohídrica ante el colapso ambiental del estado de Morelos, México. *Revista Latinoamericana de Estudiantes de Geografía* (6): 77-84. https://releg.org/pdf/releg2019n6_pp74-84.pdf
- Luna-Nemecio, J. (2018). Megaproyectos, acumulación del capital y la sostenibilidad: *Revista de Geografía Espacios*, 8(16): 1-9. <http://revistas.academia.cl/index.php/esp/article/view/1109>

- Luna-Nemecio, J. . (2022). Sustentabilidad, historia y ambiente: análisis sobre el metabolismo urbano-industrial del estado de Morelos, México (1980-2021). *Revista De Historia*, 1(29), 182-208. <https://doi.org/10.29393/RH29-7SHJL10007>
- Martínez, M. T., Pizarro, L. P., y Quiroga, P. (junio de 2019). *La observación de aula*. https://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/la_observacion_aula.pdf
- Mosqueda, J. S., Tobón, S. T., Carbajal, M. F., y Cuevas, A. M. (2018). Evaluación socioformativa en procesos de formación en línea mediante proyectos formativos. *Educación*, 54(1): 147-163. <https://educar.uab.cat/article/view/v54-n1-fernandez-tobon-ortega-ramirez>
- Niño-Castillo, J. E.; Juárez-Hernández, L. G. y Niño-Gutiérrez, N. S. (2020). Diseño y validación de un instrumento para evaluar los trabajos finales universitarios desde la socioformación. *International Journal of Science Academic Research*, 1(7): 481-488. <http://www.scienceijsar.com>
- Niño-Gutiérrez, N. S. (2021). Socioformación y distribución espacial del COVID-19 en Guerrero, México en el primer semestre del 2020. En Luna-Nemecio, J. y Tobón, S. (coords). *COVID-19: retos y oportunidades para la socioformación y el desarrollo social sostenible* (pp. 201-228). Universidad Pablo de Olavide-CICSAHL-Kresearch. <https://doi.org/10.35766/b.rosds.21.08>
- Niño-Gutiérrez, N. S. (2020). Socioformation as a link in two face-to-face tourism programs in Acapulco. *FORHUM International Journal of Social Sciences and Humanities*, 2(3):78-89. <https://doi.org/10.35766/jf20237>
- Prado, R. A. (2018). La socioformación: un enfoque de cambio educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(1): 57-82. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2955>
- Vazquez-Ayala, D. (2020). Nuevos paradigmas educativos, económicos y sociales para la sostenibilidad [New educational, economic and social paradigms for sustainability]. *Ecociencia International Journal*, 2(3):14-21. <https://doi.org/10.35766/je20232>

Paradigmas sociales en la relación de la escuela y los padres de familia mediante una comunidad de aprendizaje

Social paradigms in relationship of the school and parents through a learning community

Resumen: El objetivo se enfoca en un análisis de las interacciones producidas dentro de una comunidad de aprendizaje de padres de familia y la relación generada con la escuela, a partir de las formas de participación gestadas en el entorno educativo. La metodología se basa en la implementación de una comunidad de aprendizaje, apoyada del método de interacción. Los resultados obtenidos permiten valorar si existe mejora del logro académico de los alumnos, así como, la modificación en sus esquemas de pensamiento y acción respecto al trabajo que realizan los centros escolares como resultado de su participación. El estudio concluye en la necesidad de capacitar a la comunidad educativa desde la autogestión de problemáticas propias, orientadas mediante las comunidades de aprendizaje para desarrollar un trabajo colaborativo.

Palabras clave: comunidad de aprendizaje; padres de familia; paradigmas sociales; solución de problemas; trabajo colaborativo.

Abstract: The objective is focused on an analysis of the interactions produced within a learning community of parents and the relationship generated with the school, based on the forms of participation developed in the educational environment. The methodology is based on the implementation of a learning community, supported by the interaction method. The results obtained allow us to assess whether there is an improvement in the academic achievement of the students, as well as the modification in their thinking and action schemes regarding the work carried out by schools as a result of their participation. The study concludes on the need to train the educational community from the self-management of their own problems, guided through the learning communities to develop collaborative work.

Keywords: learning community; parents; social paradigms; problem solving; collaborative work.

Autor

 **Dany Vázquez-Ayala**

Instituto Universitario Puebla ext. Morelia, México.
vazquezacam@hotmail.com

Conflicto de intereses

El presente artículo no ostenta ningún conflicto de interés, pues es una investigación propia del autor.

Financiamiento

La elaboración de este artículo no requirió de financiamiento externo pues fue elaborado con recursos propios del autor.

Agradecimientos

Se agradece la participación de los padres de familia integrantes del grupo investigado y a la escuela en mención por las facilidades recibidas.

Nota

Este artículo no forma parte de una secuencia de artículos.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Vázquez-Ayala, D. (2022). Paradigmas sociales en la relación de la escuela y los padres de familia mediante una comunidad de aprendizaje. *Ecociencia International Journal*, 4(6): e22464. <https://doi.org/10.35766/j.ecociencia.22464>

Entidad editora



Introducción

Hablar de la educación en México nos remite a realizar un análisis profundo del sistema educativo mexicano desde una óptica más crítica; el centralismo y corporativismo en el que se ha situado y las constantes transiciones a las que ha sido expuesta (Bejarano, 2018). Dichas transiciones han concurrido en la reconstrucción del sistema mismo, cuyas orientaciones y resultados se debaten entre dos proyectos de país, por una parte, un proyecto neoliberal y, por la otra, un proyecto democrático y equitativo. Mientras que el enfoque neoliberal se centra en el libre mercado sin intervención o regulación del estado, la tecnocracia, el crecimiento económico, aunado a la generación de desigualdad y control social; el enfoque democrático y equitativo, busca la igualdad y desarrollo social en conjunto de la participación comunitaria. Bajo esta premisa, la intención de este estudio no es señalar una separación absoluta entre las dos perspectivas; pues ambas se desprenden de una misma realidad y comparte, al menos en términos abstractos, los fines del progreso, la igualdad y democracia. Pero también participan de ciertas ideas o formas, acerca de los medios necesarios para conseguir dichos fines. Las diferencias principales radican en la comprensión de la base de la sociedad y la función del estado en la economía, el desarrollo y la conducción de la sociedad misma (Luna-Nemecio, 2020a).

La evolución misma de la sociedad provocada por el rápido avance de la ciencia y la tecnología, el desarrollo global de los países, medidos por su capacidad económica y productiva, ha provocado que dicho sistema se encuentre en crisis (Vilches & Pérez, 2016). Los individuos en lo particular y en lo colectivo, bajo una estructura de clase social acorde a la especificidad de la sociedad contemporánea, son la fuerza motriz de la historia. El sector y los intereses privados en competencia, son los motivos que permiten la creación de la riqueza y el desarrollo material; de tal forma que se pueden encerrar en posturas teóricas incongruentes, ya que no hay una correspondencia mecánica entre lo que se propone para el futuro de la educación y lo que se hace en la vida cotidiana (Luna-Nemecio, 2017).

El sistema productivo orilló a la creación y establecimiento de nuevos enfoques educativos, estableciendo a finales de la década de los años noventa del siglo XX, un enfoque por competencias (Zapata-Callejas, 2015). Es decir, el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes; donde, si bien se rescató la pertinencia de incluir las actitudes contenidas en este factor valorar, el peso que se le dio en la práctica, fue inferior; la falta de congruencia se hizo patente, al establecer evaluaciones estandarizadas, centradas en la medición de saberes y no en la transformación del pensamiento en el individuo (Tamayo *et al.*, 2015).

Bajo este contexto, en México se estableció a nivel constitucional el término calidad en la educación señalada en el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, como un principio establecido en términos empresariales, donde denotaban aspectos como: eficacia, eficiencia y pertinencia. Es decir, convertir a los individuos emanados del sistema educativo no en personas competentes, sino en personas competitivas; esta visión errónea de la educación permeó en los padres de familia y la sociedad misma; les permitió concebir a la educación, en términos de saber, en razón de cantidad; cómo enfrentar entonces la necesidad de concebir una educación transformadora del hombre (Ramírez, 2017).

En las instituciones educativas, los docentes han cumplido a la perfección este rol, pues se han encargado de ser transmisores del conocimiento, pero de aquel conocimiento dado en un programa de estudio, han evolucionado en el uso de herramientas y metodologías de enseñanza con las que favorecen en sus estudiantes la mejora en sus habilidades (Serna *et al.*, 2015). Sin embargo, el desarrollo del pensamiento crítico es un fin necesario que debería de fomentarse dentro de las instituciones educativas, la evolución misma de los individuos requiere relaciones que nos permitan vivir mejor en sociedad (Santiago, 2016); más aún, en muchos centros escolares la visión que tienen los docentes sobre la participación de los padres de familia es limitada, consideran que la relación con los padres de familia funciona “entre más lejos, mejor”, y las interacciones se limitan exclusivamente a la entrega de evaluaciones, narrar en reuniones convocadas una lista de logros o

dificultades alcanzadas por sus hijos, y un sin número de aspectos que nada tienen que ver con una educación en beneficio de un mejor desarrollo social (Cano & Casado, 2015). Es importante entonces, favorecer la participación de los padres de familia desde un panorama más amplio, donde se incluyan aspectos de participación que impacten en la formación académica, pero, sobre todo la formación ciudadana de sus hijos, ésta y muchas otras condiciones surgen al observar el rumbo de la educación en nuestro país y la relación con tan importante figura de la comunidad educativa, como lo son los padres y madres de familia.

En el aula aún se gestan prácticas tradicionalistas, actividades mecanicistas orientadas a la resolución de problemas sin sentido y el abordaje de contenidos programáticos, más que el desarrollo del propio aprendizaje, es decir, se sigue trabajando en el que enseñar, pero se pone poco énfasis en el para qué aprender (Fernández et al., 2015). Esta hipótesis presenta una clara visión sobre el enfoque que muchos trabajadores de los sistemas educativos mantienen respecto al mismo; su perspectiva se limita en ver la educación como un cúmulo de contenidos de aprendizaje amalgamados en un programa de estudio que el alumno deberá completar al término de su escolarización, dejando de lado el verdadero sentido que la educación, donde esta deberá ser capaz de promover la transformación de la sociedad misma (Mosquera, 2015). Esta visión se “trasfiere” a los padres de familia, pues se limitan a observar el desempeño académico de sus hijos en razón de la cantidad de contenidos logrados, expresados en resultados cuantitativos, aunque estos, solamente les sirvan para acreditar el ciclo escolar. Pero no se reflexiona en la necesidad social y la propia formación humana del individuo.

Dentro del proceso educativo, son diferentes los actores involucrados encargados del éxito o fracaso del mismo; proveer de ciudadanos capaces de enfrentar y atender los problemas que demandan las sociedades actuales desarrollando competencias complejas, deberá ser el principal objetivo a alcanzar de los sistemas educativos. Por una parte, es a través de currículo que se establecen las bases donde se define el perfil del tipo de ciudadano que se desea formar, esto depende directamente del gobierno a través de las políticas educativas que establecen las directrices curriculares; por otra, los actores involucrados en el proceso de enseñanza, aprendizaje y acompañamiento, como lo son los docentes y padres de familia, cuya tarea principal y éxito del sistema educativo depende en gran medida de ellos (Perales & Escobedo, 2016).

Por mucho tiempo, la educación ha basado su trabajo en la relación intrínseca que se da entre el maestro y el alumno dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, brindándole poca importancia a la participación de los padres de familia en la tarea educativa (Castro-Zubizarreta & García-Ruiz, 2016). En dicha participación, la dinámica escolar se ha convertido en una especie de ritual para los padres de familia, que año tras año durante el desarrollo del ciclo escolar, tienden a realizar una participación limitada únicamente a la entrega de reportes de evaluación, quejas, organización escolar de actividades, festividades y tareas administrativas o de mantenimiento y cuidado de las instalaciones, sin embargo, se deja de lado una parte fundamental que es el contexto social y familiar del alumno, pues son estos, los pilares fundamentales para el desarrollo de una sociedad sostenible (Torres et al., 2015).

Esto implica reconocer el papel fundamental que juegan los padres de familia en la tarea formativa de sus hijos; si bien la escuela orienta y apoya el desarrollo de un currículo educativo desde el ámbito académico, es en la cotidianidad donde el niño pone en juego lo que conoce y aprende; es en lo social, lo que le enfrenta a un verdadero reto, le permite poner de manifiesto competencias adquiridas de índole cognitivo, técnico y valoral (Gutiérrez-Hernández et al., 2016); es decir, poner en juego sus conocimientos, habilidades y actitudes, los cuales conforman su competencia en un determinado nivel ante la movilización de saberes que emplea para enfrentar retos o desafíos. De esta manera, la escuela, está inserta en la vida del alumno y no el alumno inserto en ella, lo cual consiente la necesidad de integrar a los padres de familia desde un enfoque más participativo.

Las reformas educativas gestadas en las últimas décadas, la propaganda evaluativa desvirtuada, aunado al deterioro de la imagen del maestro por el trato mediático en los medios de comunicación, son factores que de manera negativa han impactado a las relaciones que prevalecen actualmente en los centros escolares (Vázquez, 2015). El empoderamiento de los padres de familia,

sin la promoción del papel fundamental que juegan en la educación de sus hijos, así como la apatía de docentes por generar condiciones que favorezcan la integración de los padres de familia donde se les permita conocer el trabajo docente, así como establecer vínculos de trabajo colaborativo con un objetivo común, ponen de manifiesto una realidad; en tanto que son retos que atañen al desarrollo de individuos capaces de integrarse a la sociedad del conocimiento en una extensión globalizada (Martínez-Chairez et al., 2016; Acevedo et al., 2017). En este contexto, “la sociedad del conocimiento se combina con la globalización. La globalización es un proceso que comprende múltiples dimensiones, tales como los aspectos económicos, sociales, políticos y culturales” (Pedraja, 2012, p. 138).

No obstante, los planes de estudio actuales establecen principios pedagógicos donde se hace patente la necesidad de “renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela” (SEP, 2011, p. 26), es decir, fortalecer las normas de participación de los padres de familia como una condición necesaria para el respeto y el cumplimiento de las responsabilidades personales con la comunidad escolar y no como un acto impuesto. Sin embargo, en la mayoría de las instituciones educativas mexicanas esta visión prevalece, pues los mecanismos que hasta ahora la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México ha considerado, como por ejemplo: escuela para padres y los consejos escolares de participación social (CEPS), entre otros., los cuales no han tenido el impacto suficiente para potenciar la participación de los padres de familia y vincular su intervención en esquemas que contribuyan a desarrollar un trabajo colaborativo con la escuela en la formación integral de sus hijos. Estas relaciones se reducen específicamente a la escucha de pláticas o talleres, donde los temas son definidos institucionalmente sin avocarse a las necesidades propias del contexto o necesidades de cada comunidad escolar (SEP, 2014).

Una oportunidad para brindar atención a este vacío en las formas de vinculación entre la escuela y los padres de familia, son las comunidades de aprendizaje como modelo de intervención (Luna-Conejo, 2020). Las comunidades de aprendizaje son un mecanismo de interacción probado como respuesta a los cambios y retos sociales que han sido acuñados por la sociedad de la información (Díez-Palomar & Flecha-García, 2010). La apertura a espacios de interacción, diálogo y comunidad, permite prepararse en la competitividad y la solidaridad, aspectos fundamentales para enfrentar los retos del contexto actual, pero sin perder de vista el enfoque que permita un desarrollo sostenible (Luna-Nemecio, 2020a), procurando convertirse en una sociedad del conocimiento eficaz, pero sobre todo valorando los riesgos de las decisiones humanas que nos afectan como sociedad: este concepto incluye al trabajo no solo de profesionales de una misma rama, sino de la integración de personas adultas, pues existe en ellos el bagaje de conocimientos adquiridos por la inteligencia cultural (Racionero y Serradell, 2005).

Se requiere generar conciencia social y las comunidades de aprendizaje son un medio eficaz para ello. Es importante reubicarnos en un paradigma socioformativo, que nos permita reconstruirnos como individuos de la sociedad a fin de aportar soluciones reales a problemas concretos (Niño-Castillo *et al.*, 2020). Es importante contribuir a que los ciudadanos sean capaces de atender los retos ambientales y sociales que han caracterizado la vuelta del siglo XX al XXI. Para que esto suceda, se requiere indiscutiblemente justicia social y el desarrollo del pensamiento complejo (Delgado, 2019). Si bien en cualquier discurso siempre se incluye la palabra democracia, la realidad es que la educación excluye desde el momento mismo que busca reproducir un sistema, más que proponer sistemas alternativos para transformar nuestra forma de vida (Flores-Mondragón, 2019).

El presente estudio tiene como metas; 1) implementar una comunidad de aprendizaje con un grupo de padres de familia pertenecientes a la comunidad educativa de un centro escolar, 2) valorar el tipo de relaciones que se generan a partir de los planes de acción, producto del desarrollo de la comunidad, 3) valorar los esquemas de pensamiento y participación que se gestan a partir de la implementación y seguimiento a la comunidad de aprendizaje.

Desarrollo

Tipo de Estudio

El presente estudio se hizo mediante la implementación de una comunidad de aprendizaje, apoyada con el método de interacción (Balderas, 2016); el método de interacción es empleado en equipos de alto rendimiento, Azorín, (2018), lo define como método de aprendizaje cooperativo dentro de los estudios realizados; otros estudios como los hechos por Hernández-López et al. (2015) definen a los grupos interactivos como grupos heterogéneos que realizan una actividad concreta enfocada en un objetivo común. El paradigma de investigación empleado, subyace en la investigación acción participativa (Zúniga-González et al., 2016). La metodología utilizada permitió reconocer el objeto de estudio desde el interior del grupo en cuestión, del cual se derivan los procesos y resultados propuestos en las metas del presente estudio, el cual fue realizado con un grupo de padres de familia de una institución educativa pública del nivel primaria en el estado de Guanajuato, México.

Instrumentos

Para esta investigación fue necesario el uso de una rúbrica socioformativa (Tobón, 2017); este instrumento fue conformado por aspectos o ámbitos de análisis e indicadores, que nos permitieran observar niveles de desempeño respecto a las relaciones interpersonales y de colaboración generadas por la comunidad de aprendizaje (Tobón, 2017); se apoya de una lista de cotejo para el cumplimiento de las acciones propuestas en los planes de acción diseñados por la comunidad de aprendizaje (Martínez-Chairez y Guevara-Araiza, 2015).

Participantes

La comunidad de aprendizaje se desarrolla en el municipio de Acámbaro, Guanajuato, ubicado en la zona del bajío mexicano, con un grupo de 18 padres de familia de la Escuela Primaria “Aurora Jiménez Alderete”. Es una institución ubicada en la cabecera municipal en el extremo sureste del mismo municipio, ofreciendo sus servicios a alumnos de colonias como “Chicoazen”, “La Soledad”, “22 de marzo” y “Lomas Verdes”, colonias de bajo desarrollo social y económico, originados por la misma ubicación geográfica y el contexto mismo del municipio.

En la región de estudio existen altos índices de violencia y criminalidad en un sector de habitantes de esta, particularmente entre la población adolescente. El grupo de padres de familia se considera informal (Cruz-Benito *et al.*, 2015), pues su conformación se hizo a través de una invitación abierta para conformar una comunidad de aprendizaje educativa, la respuesta a la convocatoria fue favorable, en tanto que al inicio se contó 22 padres de familia, de los cuales 18 concluyeron el estudio.

Resultados

El proceso de intervención definido por el método de interacción (Balderas, 2016), se dividió en varios pasos a seguir; desde la identificación del grupo con el que se trabajaría, pasando por la construcción de objetivos, la elaboración de un listado de problemas, la identificación de problemas de solución inmediata, la detección de problemas complejos a través de una matriz de jerarquización y la votación ponderada, culminando con la elaboración de planes de acción, seguimiento y evaluación de resultados. A continuación, se presentan los principales resultados derivados del procedimiento de construcción y desarrollo de la comunidad de aprendizaje de padres de familia (García & Zayas, 2020).

Acuerdos y compromisos formales y psicológicos

Dentro de la conformación de la comunidad de aprendizaje fue necesario establecer acuerdos y compromisos formales y psicológicos, que permitieran el buen desarrollo de las sesiones de trabajo de la comunidad educativa. Entre ellos se establecieron los siguientes acuerdos: “trabajar en lo que

estamos aprendiendo”; “asistir a las sesiones” con la finalidad de aprovechar el tiempo de las reuniones al máximo, respetando los tiempos de cada integrante; “compartir aprendizajes”; “respetar opiniones”, con la intención de validar las aportaciones de cada participante como miembro de la comunidad, característica propia de la metodología de intervención; “saber escuchar”, con el propósito de establecer aportaciones claras y concisas en pro del mejor funcionamiento para el logro del objetivo; “confidencialidad”, con la finalidad de que la información que se diga o se exponga como parte de las aportaciones de la comunidad de aprendizaje se maneje de forma adecuada, es necesario puntualizar que este elemento es otro aspecto que se destaca en el modelo de interacción; “apoyo mutuo”; y “poner el ejemplo”, con la intención de poner en marcha y cumplir con cada uno de los compromisos derivados en el desarrollo de la comunidad en cuestión.

Proceso de entrenamiento con el grupo sobre el trabajo comunitario

Para trabajar con la comunidad de aprendizaje, fue necesario realizar un minientrenamiento, el cual consta de un pequeño ejercicio de entrada, proceso y salida, dicho ejercicio se ejemplificó con el supuesto de “la elaboración de un pastel”, en la entrada se registraron los ingredientes, materiales y recursos necesarios para su elaboración, en el proceso se describe y desarrollan los pasos a seguir para su elaboración y como salida, se obtiene el producto final; dicho procedimiento se especifica para que los integrantes de la comunidad escolar valoren el proceso y se ubiquen en las etapas del proceso en que se desarrolla. Se explicó a la comunidad de aprendizaje el proceso de solución de problemas, por lo que fue necesario que los miembros determinaran los aspectos de análisis contenidos durante el desarrollo de la comunidad de aprendizaje.

Historia de la Organización

Como se mencionó anteriormente, la comunidad de aprendizaje es un grupo de padres de familia que tiene hijos en la institución educativa mencionada, entre los grupos de 1ro a 6to grado; son padres y madres de familia en su mayoría de entre 25 y 45 años de edad, se percibe en ellos el compromiso por la educación de sus hijos, mantienen relaciones respetuosas con todos los miembros de la comunidad educativa, por lo que se destaca la confianza y buena comunicación existente y la disposición y compromiso para llevar a cabo esta comunidad. La mayoría de los padres de familia desempeñan actividades laborales como obreros, empleados en tiendas comerciales y jornaleros, son familias de entre cuatro y ocho miembros, dependen de familias extensas y conviven en pequeñas viviendas por lo general.

El apoyo que brindan a sus hijos en el contexto académico es poco, pues la mayoría con dificultades terminaron el nivel primario de estudios, los que tienen la oportunidad de un mayor nivel académico por lo regular trabajan jornadas amplias dejando solos a sus hijos o al cuidado de los abuelos, esto genera una dinámica de apoyo nulo en las actividades académicas, convirtiéndose así en barreras para el aprendizajes, lo que repercute directamente en el logro educativo de sus hijos; dicha situación, también genera conformidad en los padres de familia, pues se aprecia que reproducen patrones culturales donde difícilmente pueden orientar a sus hijos en la construcción de un proyecto de vida distinto al suyo.

Aspiraciones y Objetivo de la Comunidad de Aprendizaje

Es importante señalar que en toda actividad humana la motivación juega un papel muy importante, pues es el impulso que mantiene viva la consecución del objetivo (Sánchez-Toledano *et al.*, 2017), para ellos fue necesario establecer aspiraciones que orientaran y permitieran determinar el rumbo que como comunidad de aprendizaje fue elegido. Para el caso de nuestro estudio, la comunidad de aprendizaje decidió establecer las siguientes aspiraciones: “terminar la escuela”, “motivar a nuestros hijos a estudiar”, “que le tomen aprecio a prepararse”, “que se hagan responsables”, “que tengan confianza”, “que tengan objetivos a seguir” y “que sepan convivir en sociedad”.

El objetivo definido por la comunidad es “que todos los alumnos adquieran los conocimientos necesarios para aplicarlos en su vida cotidiana”. Desde esta perspectiva, podemos apreciar que el diálogo establecido por la comunidad de aprendizaje favoreció sus propios paradigmas, en las aspiraciones establecidas determinaron la importancia que como padres de familia tienen y el papel preponderante que juegan dentro de la formación de sus hijos; anticipar lo que desean de sus hijos, les permitió establecer planes de acción y enfocarse en su cumplimiento, valorando a la institución educativa como su mejor aliado en dicho proceso de formación y acompañamiento.

Listado de Problemas

En seguida se realizó una recopilación de problemas que nos impiden llegar al objetivo, o que, de alguna manera frenan las aspiraciones de la comunidad de aprendizaje para conseguir los propósitos establecidos, es necesario mencionar que nuestra participación únicamente fue ejerciendo el papel de facilitador para no viciar la esencia de los problemas mencionados por los miembros de la comunidad (Bondioli, 2015); se enlista a continuación los problemas expuestos por los miembros de la comunidad, siendo un total de 20 problemas los que como comunidad encontraron y que les impide el logro del objetivo.

Posterior al listado de problemas se realizó la limpieza de problemas con los miembros de la comunidad educativa, analizando cuáles de ellos, aunque estén redactados de otra manera coinciden o se repiten, por lo que estos fueron encerrados en paréntesis; siendo un total de 10. De igual manera se procedió con la identificación de los problemas de solución inmediata señalando para posteriormente formular los planes de acción en atención a dichos problemas, por lo que como resultado del análisis se identificó un solo problema.

Al identificar los problemas de solución inmediata se establecieron los planes de acción con la comunidad de aprendizaje, estos planes de acción responderían a tener claro el problema, responder a las preguntas, ¿qué? y ¿para qué?, con la intención de tener claro el propósito de dichos planes y poder ayudar a construir los ¿cómo?.

Posteriormente la comunidad de aprendizaje de padres de familia con apoyo del facilitador, se enfocó en definir por medio de una matriz de jerarquización, los problemas de solución compleja que considera la comunidad de aprendizaje como el problema fundamental, por lo cual fue necesario numerarlos para facilitar el registro en dicha matriz, siendo estos los siguientes: 1) falta de comunicación entre papás, maestros e hijos; 2) los medios de comunicación; 3) no reconocemos los problemas; 4) desigualdades sociales; 5) falta de interés y atención a los hijos por otros problemas; 6) empatía; 7) no sabemos administrar los tiempos; 8) firme en las decisiones; 9) falta de valores; y 10) falta de conocimiento o preparación.

Al establecer la matriz de jerarquización, se identificó el problema principal, el cual se señala como “Falta de comunicación entre papás, maestros y alumnos”, al estar redactado como una situación actitudinal, fue necesario establecer un “lasqueo” del problema, con la finalidad de establecer directrices desde la situación, es decir, qué situaciones impiden o propician la falta de comunicación entre los padres de familia, docentes y alumnos. Para lo cual fue necesario apoyarse del diagrama de Ishikawa, también denominado espina de pescado o causa-efecto (Hilasaca, 2018), el cual nos permitió realizar un análisis de corte cualitativo para identificar y definir el problema (Figura 1 1).

Figura 1

Diagrama de causa-efecto para definir el problema



Fuente: Elaboración propia

Al definir el problema complejo a través del uso del diagrama de Ishikawa, se reconocieron las características “causales” que motivan la falta de comunicación entre papás, maestros e hijos; este problema se desglosa en aspectos de índole profesional, personal, emocional y laboral; en cada uno de ellos, se valoraron las situaciones que impiden la comunicación de manera oportuna, y que como consecuencia se obtiene una falta de colaboración en la relación de la escuela con los padres de familia; esto permitió a la vez, establecer nuevas formas de pensar en la educación de sus hijos al edificar y atender la problemáticas construidas por medio de la comunidad escolar, generando en ellos una nueva dinámica de participación. Se definió el plan de acción para atender el problema complejo; si bien en la presente investigación se presenta más de un problema complejo, se establece el principio de Pareto el cual señala que “aproximadamente el 80% de las consecuencias proviene del 20% de las causas” (López, 2017), al focalizar las causas en el problema principal, en consecuencia, se atienden de manera indirecta otros problemas que también existen, pero fueron priorizados con menor importancia para la comunidad.

Discusión

Al realizar el seguimiento de las acciones establecidas en el plan de solución inmediata y plan de problemas complejos, se concluye que la comunidad de aprendizaje es un medio de participación comunitaria que facilita el desarrollo del trabajo colaborativo, pues son los mismos miembros de la comunidad quienes al identificar sus problemáticas y establecer sus propios objetivos, generan una dinámica de participación y compromiso más duradero; el análisis detenido de las problemáticas encontradas, aunadas al diálogo establecido permitió por ejemplo, que las madres y padres de familia conocieran las etapas desarrollo por las que cursan sus hijos respecto a su edad y comprender sus proceso de socialización y desarrollo, esto se capitalizó en entender un poco más el trabajo que se realiza en cada grado escolar, y de la misma forma el nivel de exigencia en ciertas actividades, además de, establecer acuerdos y compromisos para capacitarse más, respecto a las formas de atención de sus hijos en esta edad escolar. Para dicha actividad, los padres de familia realizaron una solicitud de apoyo con un psicólogo educativo de la delegación, el cual visitó la institución ofreciendo una plática con los padres de familia sobre los procesos de desarrollo de los niños entre la edad de los 5 a los 12 años de vida.

La metodología empleada permitió a los miembros de la comunidad educativa identificar problemáticas que comúnmente se relacionan con nuestro diario actuar, utilizar la matriz de jerarquización apoyada por la votación ponderada, les permitió obtener el problema principal, del cual, apoyados con la matriz de Ishikawa definieron acciones específicas para atender dichos

problemas, lo que volcó su forma de pensar y participar en el trabajo escolar. Ha sido posible observar a través de la comunidad de aprendizaje el tipo de relaciones e interacciones que se desarrollan entre los padres de familia que acudieron destacando aspectos donde se ha desarrollado el trabajo colaborativo, se evidencian logros en sus hijos particularmente respecto al apoyo comprometido en actividades académicas. El trabajo desarrollado, particularmente por la metodología dialógica de la comunidad de aprendizaje, permitió reconstruir una serie de esquemas en el pensamiento de los participantes, reformando sus propios conceptos y formas de pensar; dicho análisis se puede comparar con otros estudios realizados como el hecho por Rodríguez Gallego (2015), que describe la experiencia de aprendizaje-servicio en comunidades de aprendizaje.

Podemos apreciar una modificación sobre las ideas y pensamientos que los padres de familia tienen respecto al trabajo que realiza la escuela; y como en dicho trabajo, la educación está inserta como un fenómeno social holístico y complejo. El análisis realizado referente al proceso y seguimiento de la comunidad de aprendizaje llevada a cabo, permitió hacer una valoración de los resultados obtenidos sobre el objetivo de investigación; ha sido posible observar a través de la interacción generada por la comunidad de aprendizaje mediante el liderazgo dialógico (Redondo-Sama, 2015), el tipo de relaciones que se desarrollan entre los padres de familia, donde podemos destacar aspectos que han mejorado sus resultados y participación, como el trabajo colaborativo de los padres de familia para con sus hijos en el desarrollo de las actividades académicas.

También se valora un cambio en los juicios que los padres de familia tienen sobre el trabajo que realizan los centros escolares y como este trabajo se genera y mantiene desde la percepción social. Este resultado lo podemos valorar dentro de los aspectos que nos brindó el diagrama de Ishikawa y que fueron integrados en la lista de cotejo la cual nos permitió llevar a cabo una valoración como seguimiento respecto a los planes de acción. La comunidad ha representado para los padres de familia que participan en ella según sus propios testimonios, una dinámica de trabajo completamente diferente, les gusto participar en la dinámica generada por la metodología de interacción y favoreció su confianza al verse como parte fundamental del proceso de aprendizaje de sus hijos. Hemos de considerar que también se presentaron dificultades durante su desarrollo, como lo fue el tiempo que es poco con el que a veces se cuenta, así como la situación de tener que haber suspendido momentáneamente la comunidad derivada por el COVID19 (Luna-Nemecio, 2020b), el cual ocasionó llegar únicamente a la puesta en marcha del primer plan de acción para el problema complejo.

Conclusiones

Dentro del proceso de aprendizaje como investigador ecoeducativo, podemos señalar que la implementación y desarrollo de comunidades de aprendizaje aportan al desarrollo sostenible de diversos procesos en diferentes ámbitos en las que estas se deseen incorporar, la dinámica generada por el método de interacción entre los participantes y la definición de objetivos propuesto por la misma comunidad, son puntos de referencia donde podemos analizar un fenómeno en su estado natural y que precisamente es ahí donde como observadores del proceso podemos identificar aristas que retroalimentan el trabajo investigativo (Vizcarra et al, 2016). La investigación acción aporta sin duda alguna muchos elementos a la investigación, particularmente referidos en fenómenos sociales.

Respecto a las metas establecidas en el presente estudio podemos señalar que estas fueron cumplidas, se logró implementar una comunidad de aprendizaje con un grupo de padres de familia de la comunidad educativa, dicha implementación permitió en segundo término valorar el tipo de relaciones que se generaron a partir de los planes de acción establecidos y de esta misma forma el tipo de pensamientos que externaban a partir del diálogo abierto con los otros miembros de la comunidad de aprendizaje. Esto de manera indiscutible contribuyó en la forma en la que los padres de familia asumen su rol en el contexto educativo y por ende favoreció en la mejor del logro educativo de sus hijos.

La dinámica de participación apreciada, nos permitió encontrar como hallazgo, la funcionalidad de implementar comunidades de aprendizaje entre los miembros de la comunidad educativa para potenciar su participación y colaboración en torno a objetivos o metas comunes como una propuesta metodológica para fomentar su participación; sin embargo, es necesario replicar este modelo de participación comunitaria con otros grupos, para valorar si los esquemas de actuación se replican en otras comunidades y así tener una muestra específica que permita proponer a las comunidades de aprendizaje como una estrategia de participación en la vida de las instituciones educativas para lo cual se requerirá de mayores estudios e investigaciones respecto al tema.

Referencias

- Acevedo, C, Valenti, G, & Aguiñaga, E. (2017). Gestión institucional, involucramiento docente y de padres de familia en escuelas públicas de México. *Calidad en la educación*, (46): 53-95. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000100053>
- Azorín Abellán, C M. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles Educativos*, 40(161): 181-194. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000300181&lng=es&tlng=es.
- Balderas Moreno, L. R. (2016). *Aplicación de Metodologías de Formación de Equipos de Alto Desempeño como Base del Desarrollo del Personal Operativo y sus Beneficios en la Operación de la Planta Tisamatic S. de R. L. de C. V.* San Luis Potosí. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí. <https://bit.ly/2Q60chN>
- Bejarano, J. H. (2018). *La cuarta revolución industrial, el choque entre la maquinaria, los ciudadanos y los Estados.* <http://hdl.handle.net/10654/18026>
- Bondioli, A. (2015). Promover a partir do interior: o papel do facilitador no apoio a formas dialógicas e reflexivas de auto-avaliação. *Educação e Pesquisa*, 41(SPE): 1327-1338. <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508142307>
- Cano González, R., & Casado González, M. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2): 15-27. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.2.224771>
- Castro-Zubizarreta, A & García-Ruiz, R (2016). Vínculos entre familia y escuela: visión de los maestros en formación. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18): 193-208. ISSN: 2027-1174. <https://bit.ly/2YdjDcG>
- Cruz-Benito, J., Borrás-Gené, O., García-Peñalvo, F. J., Fidalgo Blanco, Á., & Therón, R. (2015). Detección de aprendizaje no formal e informal en Comunidades de Aprendizaje soportadas por Redes Sociales en el contexto de un MOOC Cooperativo. En M. R. Rodríguez, M. Llamas Nistal, y M. Figueiredo (Eds.). *Actas del XVII Simposio Internacional de Informática Educativa (SIIIE'15)* (Setúbal, Portugal. 25-27 November 2015) (pp. 410-418).
- Delgado, D. C. (2019). Reinventar la Educación desde el Pensamiento Complejo. *Revista Científica Orbis Cognita*, 20-40. <https://bit.ly/3gpnPg9>

- Díez-Palomar, J., & Flecha-García, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19-30.
- Fernández Zalazar, D. C., Jofre, Cristian M. & Pisani, P. (2015). *Prácticas de enseñanza y nuevos contextos. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://bit.ly/2PXR0f9>
- Flores Mondragón, G. J. (2019). Marx y Freire. Educación Crítica y Sustentable. [Marx and Freire. Critical and Sustainable Education]. *Ecociencia International Journal*, 1(1): 12-23. <https://doi.org/10.35766/je19112>
- García Vidal, G., & Zayas Miranda, E. (01 de 08 de 2020). *El Proceso de Solución de Problemas*. Biblioteca UTEC <https://bit.ly/31dZTrv>
- Gutiérrez-Hernández, A. & Herrera-Córdova, L. y Bernabé, M. y Hernández-Mosqueda, J.S. (2016). Problemas de Contexto: Un Camino al Cambio Educativo. *Ra Ximhai*, 12(6): 227-239. <https://bit.ly/2Q4HIht>
- Hernández-López, C. A. & Jiménez-Álvarez, T. y Araiza-Delgado, I. Y. y Vega-Cueto, M. (2015). La Escuela como una Comunidad de Aprendizaje. *Ra Ximhai*, 11(4): 15-30. <https://bit.ly/33mJlRQ>
- Hilasaca Zea, M.S (2018). *Influencia del diagrama ISHIKAWA (causa-efecto) en la mejora de la productividad en el área de prefabricados en la empresa SUPERMIX S. A.* <https://bit.ly/31nUywN>
- López Rupérez, F. (2017). *Un análisis de la LOMCE a la luz del principio de Pareto*. (M. UNESCO, Ed.) *Universidad Camilo José Cela*. <http://hdl.handle.net/20.500.12020/832>
- Luna-Conejo, B. (2020). Learning communities and teacher update with a socioformative approach to sustainability: A Documentary Analysis. *Religación. Revista De Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(23): 126-134. <https://bit.ly/34c8Gfj>
- Luna-Nemecio, J. (2020). *Para pensar el desarrollo social sostenible: múltiples enfoques, un mismo objetivo*. Mount Dora (USA)/Quito (Ecuador): Kresearch/ Religación. Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades desde América Latina. Doi: <https://doi.org/10.35766/dss20>
- Luna Nemecio, J. (2017). La insustentabilidad socioambiental de la producción del espacio urbano en el capitalismo específicamente neoliberal. *Revista de Geografía Espacios*, 6(11), 89-109. <https://doi.org/10.25074/07197209.11.609>
- Luna-Nemecio, J. (2020a). *Para pensar el desarrollo social sostenible: múltiples enfoques, un mismo objetivo*. Mount Dora (USA)/Quito (Ecuador): Kresearch/ Religación. Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades desde América Latina. Doi: <https://doi.org/10.35766/dss20>

- Luna-Nemecio, J. (2020b). Determinaciones socioambientales del COVID-19 y vulnerabilidad económica, espacial y sanitario-institucional. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 21-26. <http://dx.doi.org/10.31876/rcs.v26i2.32419>
- Martínez-Chairez, G. I. y Guevara-Araiza, A. y Valles-Ornelas, M.M. (2016). El Desempeño Docente y la Calidad Educativa. *Ra Ximhai*, 12(6), 123-134. <https://bit.ly/3kXmh09>
- Martínez-Chairez, G. I. y Guevara-Araiza, A. (2015). La Evaluación del Desempeño Docente. *Ra Ximhai*, 11(4): 113-124. <https://bit.ly/34eMilz>
- Mosquera Mosquera, C. E. (2015). Rumiar sobre el positivismo o transformar la práctica educativa pedagógica docente. *Actualidades Pedagógicas*, (65): 217-228. doi: <https://doi.org/10.19052/ap.2912>
- Niño-Castillo, I. N.; Niño-Gutiérrez, N. S., Niño-Castillo, J. E. y Rojas Copa, A. E. (2020). Territory, vulnerability and sustainability in the coastal-tourist strip of Acapulco bay. *Journal of Business Development Strategies*, 6(17): 7-19. <https://goo.su/A3cG24>
- Sánchez-Toledano, B. I.; Kallas, Z.; y Gil, J. M. (2017). Importancia de los objetivos sociales, ambientales y económicos de los agricultores en la adopción de maíz mejorado en Chiapas, México. *Revista De La Facultad De Ciencias Agrarias UNCuyo*, 49(2), 269-287. <https://bit.ly/322xCU0>
- Santiago Rivera, J. A. (2016). La acción didáctica de las ciencias sociales y el desarrollo del pensamiento crítico. *Educación Y Humanismo*, 18(31): 241-256. <https://doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1377>
- SEP. (2011). *Plan de Estudios 2011*. 36. México. <https://bit.ly/34eRje3>
- SEP. (2014). *Acuerdo 716 Lineamientos para la constitución, organización y funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación*. (DOF.) <https://bit.ly/34b8Vr0>
- Serna Huesca, O.; Sánchez Serrano, C. J. & Rubio Martínez, I. (2015). Los Nuevos Retos y Demandas de la Educación “Desarrollo de Competencias”. *Atenas*, 3(31): 1-7. <https://bit.ly/3h6p58I>
- Perales, F. de J. & Escobedo, M. M. (2016). La participación social en la educación: entre propuestas innovadoras u tradición educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1): 69-81. <https://bit.ly/323WyuJ>
- Pedraja Rejas, L. (Abril de 2012). *Desafíos para el profesorado en la sociedad del conocimiento*. Arica, Chile. <https://bit.ly/3aHG92M>
- Ramírez Torres, J. A. (2017). 6. La educación transformadora: un camino hacia la ciudadanía. *Revista EDUCARE* 20(3): 116-129. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v20i3.80>
- Redondo-Sama, G. (2015). Liderazgo dialógico en comunidades de aprendizaje. *Intangible Capital*, 11(3): 437-457. <http://hdl.handle.net/2117/80393>

- Rodríguez Gallego, M.R. (2015). Una experiencia de aprendizaje-servicio en comunidades de aprendizaje. Profesorado: *Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1): 314-333. <http://hdl.handle.net/11441/42821>
- Tamayo A., O.E., Zona, Rodolfo y Loaiza Z., Y E. (2015). El Pensamiento Crítico en la Educación. Algunas Categorías Centrales en su Estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 11(2), 111-133. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1341/134146842006>
- Torres Velázquez, L E, Reyes Luna, A G, Ortega S., P & Garrido Garduño, A (2015). Dinámica Familiar: Formación de Identidad e Integración Sociocultural. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(1), 48-55. ISSN: 0185-1594. <https://bit.ly/3hb29W6>
- Tobón, S. (2017). Metodología de Elaboración de una Rúbrica Socioformativa. México: CIFE. <https://bit.ly/2E5zPGf>
- Vázquez Olivera, M. G. (2015). La calidad de la educación: Reformas educativas y control social en América Latina. Latinoamérica. *Revista de Estudios Latinoamericanos*, (60): 93-124. <https://goo.su/r56j>
- Vilches, A. & Pérez, D.G. (2016). La transición a la Sostenibilidad como objetivo urgente para la superación de la crisis sistémica actual. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 13(2), 395-407. <https://bit.ly/30SelFo>
- Vizcarra Morales, M., Macazaga, A. y Rekalde, I. (2016). Cómo se resuelven los conflictos en tres comunidades de aprendizaje *Revista de Psicodidáctica*, 21(2). <https://goo.su/OcJIT>
- Zapata-Callejas, J. (2015). “El modelo y enfoque de formación por competencias en la Educación Superior: apuntes sobre sus fortalezas y debilidades”. *Revista Academia y Virtualidad*, 8(2): 24-33. <https://bit.ly/2XSo9x5>
- Zúniga-González, C., Jarquín-Saez, M., Martínez-Andrades, E., & Rivas, J. (2016). Investigación acción participativa: Un enfoque de generación del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Bioeconomía y Cambio Climático*, 2(1): 218-224. <https://doi.org/10.5377/ribcc.v2i1.5696>